

## INTERACTIONS VERBALES ET FORMATION DES ADULTES

[Laurent Filliettaz](#), [Ayla Bimonte](#), [Ghizlane Koleï](#), [Alexandra Nguyen](#), [Aurélie Roux-Mermoud](#), [Sabrina Royer](#), [Dominique Trébert](#), [Constanze Tress](#), [Marianne Zogmal](#)

L'Harmattan | « Savoirs »

2021/2 N° 56 | pages 11 à 51

ISSN 1763-4229

ISBN 9782343239408

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2021-2-page-11.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Interactions verbales et formation des adultes

## Verbal interaction and adult education

Laurent FILLIETTAZ

*Université de Genève, Suisse*

Ayla BIMONTE

*Université de Genève, Suisse*

Ghizlane KOLEÏ

*Haute École de Santé Vaud (HESAV), Haute École Spécialisée  
Suisse Occidentale (HES-SO), Lausanne, Suisse*

Alexandra NGUYEN

*Institut et Haute École de la Santé La Source, Haute École Spécialisée  
de Suisse Occidentale (HES-SO), Lausanne, Suisse*

Aurélie ROUX-MERMOUD

*Université de Genève, Suisse*

Sabrina ROYER

*Université de Lille, France*

Dominique TRÉBERT

*Haute École de Travail Social et de la Santé (HETSL), Haute École  
Spécialisée Suisse Occidentale (HES-SO), Lausanne, Suisse*

Constanze TRESS

*Université du Luxembourg*

Marianne ZOGMAL

*Haute École de Travail Social et de la Santé (HETSL), Haute École  
Spécialisée Suisse Occidentale (HES-SO), Lausanne, Suisse*

## Résumé

L'objectif de cette note de synthèse est de proposer, dans le champ francophone et au-delà, un état des lieux des travaux qui, de manière directe ou indirecte, explicite ou implicite, se réclament du concept d'« interaction verbale » et qui en font usage dans des démarches de recherche et d'intervention en formation des adultes. La première partie de la note vise à préciser les contours et les contenus du concept d'« interaction verbale », dans ses différentes acceptions. La deuxième partie thématise la pluralité des régimes de signification des interactions verbales et développe les multiples effets que les processus interactionnels sont susceptibles de produire. La troisième partie de la note rend compte de travaux ayant thématisé la

part interactionnelle des pratiques de formation d'adultes, qu'il s'agisse de situations formelles d'enseignement professionnel, de conseil, de tutorat ou plus largement d'apprentissage en situation de travail. Enfin, la quatrième et dernière partie montre comment il est possible d'agir sur les situations de travail ou de formation au moyen de démarches d'analyse des interactions.

Mots clés : interaction verbale, travail, formation professionnelle, développement, apprentissage

---

### **Abstract**

The aim of this review is to propose, in the French-speaking area and beyond, an inventory of the works which, directly or indirectly, explicitly or implicitly, refer to the concept of “verbal interaction” and implement this concept in research and intervention in adult education. The first part of the paper aims to clarify the contours and content of the concept of “verbal interaction”, in its different meanings. The second part discusses the plurality of meaning-making regimes associated with verbal interactions and develops the various sorts of outcomes that interactional processes are likely to produce. The third part of the review reports on works that have addressed the interactional aspects of adult training practices, whether in formal contexts related to vocational education and training, counselling, tutoring or, more broadly, learning at work. Finally, the fourth and last part shows how it is possible to design work or training situations by means of interaction analysis.

Keywords: verbal interaction, work, vocational training, development, learning

---

### **Introduction**

On assiste aujourd'hui à un intérêt marqué des travaux de recherche et d'intervention en formation des adultes pour la problématique des interactions et leur part langagière. Dans un contexte caractérisé par la part croissante du recours au langage dans l'effectuation du travail, l'accroissement des activités de services, et, plus généralement, par le renforcement des formes collaboratives de travail, les adultes font face à des exigences accrues en matière de conduite des interactions verbales et non verbales avec des « usagers » (Boutet, 2008 ; Piot, 2019 ; Vinatier, Filliettaz et Laforest, 2018).

Ces exigences ne laissent pas intact le champ de la formation des adultes. Elles invitent à la mise en place d'actions de formation visant à soutenir les adultes dans l'acquisition et le développement de leurs capacités à agir et interagir avec autrui. Elles requièrent aussi une réflexion approfondie portant sur les transformations des formats interactionnels de la formation, à commencer par la formation à distance et le développement des outils numériques. Mais plus généralement, elles conduisent à un renforcement des enjeux liés au travail et à la formation professionnelle au sein du périmètre des problématiques abordées en formation des adultes et à des efforts de recherche accrus visant à identifier les propriétés de cette part interactionnelle du travail et de la formation.

Dans ce contexte, des emprunts nombreux ont été effectués, depuis le champ de la formation des adultes, à des conceptualisations issues des sciences du langage, dans le but de caractériser la part proprement langagière des processus engagés lorsque des individus sont amenés à se coordonner dans le but de mener des actions de manière collaborative. Cette perspective, centrée sur les « interactions verbales », a donné lieu à un vaste ensemble de travaux de recherche et de démarches d'intervention empiriques visant à mieux comprendre la contribution des réalités langagières dans l'accomplissement des processus de formation.

L'objectif de cette note de synthèse<sup>1</sup> est de proposer, dans le champ francophone et au-delà, un état des lieux des travaux qui, de manière directe ou indirecte, explicite ou implicite, se réclament du concept d'« interaction verbale » et qui en font usage dans des démarches de recherche et d'intervention en formation des adultes. Comment les travaux portant sur le rôle et la place des interactions verbales en lien avec le travail et la formation contribuent-ils à alimenter des problématiques structurantes dans le champ de la formation des adultes ? À quelles sortes de conceptualisations du champ de l'analyse des interactions verbales ces travaux recourent-ils ? Et quels en sont les usages, à la fois dans les domaines de la recherche et de la formation ?

Ne pouvant prétendre à l'exhaustivité, cette note de synthèse se doit nécessairement de restreindre son périmètre. Elle ne prétend pas couvrir largement la question des rapports entre l'accomplissement du travail et l'usage du langage (Borzeix et Fraenkel, 2001 ; Filliettaz, 2006a ; Mondada,

---

1. Cette note de synthèse doit beaucoup aux dynamiques d'échanges et de collaboration développées dans le cadre du *Groupe Romand d'Analyse des Interactions en lien avec le Travail* (GRANIT) : <https://www.unige.ch/fapse/granit/>.

2006a) ni même celle des liens entre le langage et la formation professionnelle (Filliettaz et Lambert, 2019). Elle ne vise pas non plus une discussion des spécificités et des exigences méthodologiques liées à la démarche d'analyse des interactions dans le champ des sciences de l'éducation. Pour ceci, d'autres synthèses existent, auxquelles le lecteur intéressé pourra se référer (Filliettaz et Schubauer Leoni, 2008 ; Filliettaz, 2018, à paraître).

La première partie de la note vise à préciser les contours et les contenus du concept d'« interaction verbale », dans ses différentes acceptions et délimitations avec celui d'interaction « sociale », largement diffusé dans les champs de la psychologie sociale ou des didactiques disciplinaires, notamment. Le virage proprement « langagier » du champ d'étude des processus interactionnels est discuté à partir de différentes caractéristiques de l'interaction. La deuxième partie thématise la pluralité des régimes de signification des interactions verbales et développe les multiples effets que les processus interactionnels sont susceptibles de produire sur l'accomplissement des actions, sur les rapports aux situations, sur l'établissement des relations sociales, sur la production et la mise en circulation des savoirs, et enfin sur la manifestation des affects et des émotions.

Les deux parties suivantes explorent différentes facettes de l'usage des interactions verbales dans le champ de la formation des adultes. La troisième partie de la note rend compte de travaux ayant thématisé la part interactionnelle des pratiques de formation d'adultes, qu'il s'agisse de situations formelles d'enseignement professionnel, de conseil, de tutorat, ou plus largement d'apprentissage en situation de travail. Enfin, la quatrième et dernière partie montre comment il est possible d'agir sur les situations de travail ou de formation au moyen de démarches d'analyse des interactions. Elle illustre comment les processus interactionnels ainsi que leurs conditions d'analyse sont susceptibles de soutenir le développement des individus au travail, comment ils peuvent être didactisés en formation et comment les formateurs d'adultes peuvent s'en emparer comme d'une méthode de formation.

## **1. De l'interaction sociale à l'interaction « verbale »**

De longue date, les champs des sciences de l'éducation et de la psychologie sociale ont thématisé la problématique des « interactions sociales », notamment dans le but de rendre compte de la dimension collective des processus engagés dans le développement humain ou les apprentissages. Qu'ils fassent référence au socio-constructivisme piagétien ou à l'interactionnisme socio-historique vygotkien, nombreux sont les travaux de recherche qui insistent sur le rôle des « autres » dans le développement des capacités

des individus (Bronckart, 1997). Dans le champ de la psychologie sociale de l'éducation, il existe par exemple une longue tradition de recherche qui questionne les effets produits par les interactions sociales sur les apprentissages des élèves, qu'il s'agisse du paradigme dit processus-produit (Crahay, 2014) ou des dispositifs d'apprentissage coopératif (Johnson et Johnson, 1998). Dans le champ des didactiques scolaires également, la problématique des interactions occupe une place prépondérante, dès lors qu'elle est perçue comme une condition de mise en œuvre des liens entre les ingrédients d'un « triangle » constitué de l'enseignant, de l'élève et du savoir. Les interactions médiatisent aussi les processus de transposition des savoirs, et ce à la fois sur le plan socio-historique et dans les pratiques locales de l'enseignement en classe (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy, 2011). Pourtant, si la question des interactions sociales se pose inévitablement lorsque se trouve abordée la question du développement humain et des processus d'enseignement-apprentissage, sa part proprement verbale ou langagière n'a pas toujours été perçue et encore moins conceptualisée de façon explicite.

C'est donc sous l'influence de courants de pensée à l'interface entre les sciences sociales et les sciences du langage que se sont développées, dès les années 1970, des conceptualisations qui ont porté spécifiquement sur les « interactions verbales », les « interactions langagières », ou, plus récemment, les « interactions multimodales ». On doit ces conceptualisations à un ensemble de travaux, menés dans des courants distincts, tels que, notamment, l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique, la sociolinguistique interactionnelle, l'ethnographie de la communication, l'anthropologie linguistique ou encore l'analyse multimodale du discours. En dépit des différences qui les caractérisent et des controverses qui les animent parfois, ces courants de pensée partagent un certain nombre de présupposés relatifs à la manière de penser les processus interactionnels en référence à la question du langage. Se dégage ici un point de vue épistémologique particulier qui permet de spécifier le périmètre des interactions « sociales » sur au moins trois aspects : le rapport à la problématique de l'action située, l'importance de la temporalité et de la séquentialité, et la reconnaissance du rôle structurant des processus sémiotiques.

**a) Un point de vue endogène et situé :** La démarche d'analyse interactionnelle considère l'activité humaine comme une réalité fondamentalement située, observable et interprétable dans les conditions mêmes de son accomplissement. Cette idée renvoie notamment aux thèses fondatrices de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007), pour qui les réalités sociales résultent d'une organisation qui émerge à travers les comportements des membres d'un

groupe, et non pas à partir de déterminismes sociaux exerçant une influence descendante sur ces comportements. Pour les tenants de la perspective ethnométhodologique, l'engagement dans des actions collectives confronte les participants à des « problèmes pratiques » qu'ils doivent résoudre dans le contexte des processus de coordination et d'intercompréhension dans lesquels ils se trouvent impliqués. Pour résoudre ces problèmes pratiques, ils produisent des formes organisées d'actions – des ethnométhodes<sup>2</sup> – qu'ils rendent visibles à travers les comportements qu'ils adoptent et ceux qu'ils reconnaissent comme légitimes auprès de leurs co-participants. C'est en ceci que réside le caractère « endogène » de la méthode, c'est-à-dire produit par les membres eux-mêmes et non pas par des déterministes extérieurs.

**b) Un point de vue dynamique et séquentiel :** En tant que phénomènes ordonnés, les interactions verbales présentent une caractéristique qui les distingue d'autres réalités sociales : elles se déroulent dans le temps, étape par étape, selon une progression séquentielle. C'est là une problématique qu'a largement contribué à documenter le champ de l'analyse conversationnelle, dans son prolongement des thèses de l'ethnométhodologie (Schegloff, 2007). On pourra observer à ce propos que l'interaction progresse, étape par étape, à travers les prises de parole des participants. Les participants endossent tour à tour des rôles de locuteur et de destinataire. Ils accomplissent ici un principe ordonné d'alternance et identifient des moments pertinents dans la construction de leurs prises de tours, auxquels des droits à la parole peuvent ou doivent être revendiqués par l'un ou l'autre des interactants. On observera également que ces tours de parole ne prennent pas place dans un ordre arbitraire ou aléatoire. Leur succession dessine une progression séquentielle bien particulière, fondée sur une logique de paires adjacentes. Par exemple, on peut considérer qu'une question projette une réponse et qu'une invitation projette une acceptation. Ainsi donc, la signification que les participants attribuent à leurs comportements et les intentions-dans-l'action qu'ils accomplissent et reconnaissent sont intrinsèquement liées à la position séquentielle de ces comportements dans une organisation temporellement ordonnée. C'est à ce titre que l'ordre séquentiel des interactions verbales peut être considéré comme un ensemble d'ethnométhodes permettant aux participants de produire les conditions d'une intercompréhension nécessaire à des fins pratiques de coordination dans l'action. Il constitue de ce point de vue un principe méthodologique d'interprétation de la signification de l'action en contexte.

---

2. On peut ainsi définir les ethnométhodes comme des conduites sociales méthodiques et ordonnées produites par les membres d'un groupe à des fins de coordination dans l'action.

c) **Un point de vue sémiotique et multimodal** : Il serait réducteur cependant de considérer que la signification de l'action séquentiellement et collectivement construite dans les enchaînements des tours d'action repose exclusivement sur des prises de « paroles » et donc sur des ingrédients de nature langagière. En continuité avec les approches dites « multimodales » en analyse du discours et de l'interaction (Goodwin, 2000 ; Kress *et al.*, 2001 ; Mondada, 2017), il est aujourd'hui couramment admis dans le champ de l'analyse interactionnelle que les significations en circulation dans l'interaction sont fondées non plus seulement sur le substrat verbal de l'interaction mais sur une large palette de ressources (ex. la parole, la prosodie, les gestes, les postures corporelles, les objets matériels, les pratiques scripturales, etc.). Ainsi donc, dans le cadre de ces processus dynamiques de création de signification, les participants à l'interaction recourent à des ressources diverses, qui constituent des systèmes sémiotiques variés, que Kress *et al.* (2001) désignent comme des « modes ». La signification construite en contexte procède rarement de la mobilisation d'un mode unique. Elle repose au contraire fréquemment sur des agrégations et des combinaisons de modes, convoqués simultanément selon les potentialités qui leur sont propres. Par exemple, le recours à la parole rend possible la convocation de contenus abstraits, alors que le pointage sur un objet matériel permet son repérage visuel. Plutôt que de procéder d'une « alternance » entre modes convoqués successivement, la création de la signification repose sur une « articulation » multimodale et contingente de la situation créée.

Dans ce périmètre, et en référence aux travaux princeps d'Erving Goffman, on pourra définir l'interaction verbale ou plutôt multimodale comme une « rencontre sociale » ou plus précisément comme le processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe.

La mobilisation et la mise en œuvre de telles ressources multimodales à des fins de coordination de l'action supposent de la part des participants des aptitudes et des capacités hautement contextualisées et contingentes des situations dans lesquelles prennent place leurs rencontres. Ces capacités ont parfois été désignées dans la littérature comme des « compétences interactionnelles » (Mondada, 2006b ; Pekarek Doehler *et al.*, 2017). Selon ces auteurs, la compétence interactionnelle désigne l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques

sociales. Ces savoir-faire comprennent notamment la manière dont les participants organisent collectivement les activités, délimitent des étapes de leur déroulement, gèrent l'organisation des tours de parole, orientent leur attention, introduisent de nouveaux thèmes dans leur discours, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc. Les compétences interactionnelles ne sont pas à envisager ici comme des réalités réifiées imputables à des individus isolés les uns des autres ; elles constituent au contraire des ressources distribuées entre les participants à l'interaction et sont rendues visibles à travers leurs conditions de mise en œuvre.

Ainsi définie, l'interaction verbale peut être envisagée à la fois comme un objet et comme une méthode de recherche. Elle constitue un *objet* de recherche, en ce que l'analyse porte centralement sur les processus de coordination qui sont rendus visibles au moment où les participants s'engagent dans des formes d'interdépendance et d'intercompréhension. Et elle constitue aussi une *méthode* de recherche en ce qu'elle privilégie un regard particulier sur ces processus de coordination dans l'action, qui les considère comme un principe d'interprétation des comportements accomplis dans ces mêmes rencontres.

## 2. Les régimes de signification de l'interaction verbale

Les contributions des interactions verbales à l'accomplissement et à l'interprétation des activités sociales réalisées à plusieurs sont nombreuses et bien documentées dans la littérature scientifique. On reconnaît généralement un caractère multifonctionnel ou pluridimensionnel aux processus interactionnels, en leur attribuant une pluralité de régimes de signification.

**a) Le régime pragmatique :** Le langage tel qu'il est mis en œuvre dans les rencontres sociales sert d'évidentes fonctions qu'on peut qualifier de pragmatiques. À travers les prises de parole qui s'enchaînent dans les interactions verbales, les participants accomplissent et rendent manifestes des intentions d'action. Par exemple, ils peuvent poser des questions, donner des ordres, prodiguer des conseils, proférer des menaces ou encore transmettre des consignes. On observe ici que la parole n'entretient pas seulement un rapport « descriptif » ou « représentationnel » au monde, mais qu'elle peut contribuer à agir sur celui-ci et à le transformer. Ce sont là des réalités qui ont été cernées depuis bien longtemps par les tenants de la philosophie analytique du langage et en particulier par les initiateurs de la pragmatique linguistique. Pour Austin (1970) par exemple, la « performativité » constitue un trait générique de l'usage du langage. On dira alors que tout énoncé consiste en l'accomplissement d'une action, fût-elle un simple constat. C'est

la notion d'« acte de langage ». La généralisation de l'hypothèse performative ouvre la voie à la fondation de la théorie dite des « actes de langage » (Searle, 1972). Dans cette perspective généralisée de la théorie des actes de langage, la question se pose dès lors d'identifier et de définir l'éventail des différentes valeurs d'action – ou forces illocutoires – possibles et donc des types identifiables d'actes de langage. Selon Searle, cinq grandes familles d'actes de langage peuvent être distinguées. Les énoncés peuvent être assertifs, promissifs, directifs, expressifs ou déclaratifs. L'application de la catégorie des « actes de langage » au champ d'étude des interactions verbales impose de procéder à un élargissement dialogique ou conversationnel des principes repérés par la pragmatique linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2001). On parle parfois de « pragmatique conversationnelle » pour désigner des travaux qui se proposent de revisiter les catégories de la pragmatique linguistique à la lumière des réalités dialogiques de l'interaction (Trognon, 1991). Dans une perspective de pragmatique conversationnelle, il s'agit de considérer généralement que le sens des énoncés est le produit d'une négociation entre les participants.

**b) Le régime contextuel :** L'usage du langage en interaction ne se réduit pas à des fonctions pragmatiques. Il doit permettre également aux participants de s'orienter dans les situations et de construire des relations avec les environnements à la fois matériels, historiques et culturels avec lesquels ils se mettent en lien. C'est en ceci que l'usage du langage en interaction présente une fonction dite « contextuelle », dès lors qu'il contribue à l'établissement des rapports qui se tissent entre les interactions verbales et les situations dans lesquelles elles prennent place. Pour reprendre la formule de John Gumperz (1989), ces rapports agissent comme des « indices de contextualisation », qui sont utilisés par les participants pour construire une interprétation partagée de ce qu'ils réalisent conjointement. Reconnaître le caractère « contextualisant » des formes d'engagement dans l'interaction, c'est faire un lien pertinent avec la théorie goffmanienne du « cadrage de l'expérience ». Dans sa théorie du cadrage de l'expérience, Goffman (1991) montre par exemple que la manière dont les individus font l'expérience des réalités qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne est médiatisée, filtrée, par ce qu'il appelle des cadres (*frames*). C'est notamment en mobilisant ces cadres naturels et sociaux que les individus parviennent à interpréter la signification des situations qu'ils rencontrent et d'y ajuster leurs propres comportements. Si ces cadres jouissent, sur le plan sociétal, d'une forme de réalité partagée par les membres d'une communauté, leur convocation en situation constitue une opération à chaque fois nouvelle et le produit d'un

travail d'interprétation incessant. C'est en ceci que réside, pour Goffman (1991), le caractère « vulnérable » et nécessairement incertain du cadrage de l'expérience. À ce titre, les situations que rencontrent les participants ne sont jamais figées et données une fois pour toutes, mais elles constituent le produit d'un « processus de contextualisation » construit par l'interaction elle-même (Duranti et Goodwin, 1995).

**c) Le régime déontique** : L'action humaine s'organise aussi en fonction d'enjeux de pouvoir et de contrôle (Stevanovic, 2018 ; Stevanovic et Peräkylä, 2012). Au cours d'une interaction, les participants définissent ce qui doit être fait et ce qui ne le doit pas, dans certains domaines d'action et par rapport à leurs coparticipants. C'est là que réside la fonction dite déontique des interactions verbales. Les rapports de place sont qualifiés de relatifs en ce qu'ils sont à la fois basés sur les statuts définis par le contexte de la rencontre et actualisés au cours des échanges. Mais c'est dans le déroulement effectif de l'interaction que le destinataire d'un énoncé évalue si le locuteur a une autorité sur lui-même ou non. Aussi les ajustements sont-ils permanents au cours des échanges, même si les études dans le domaine relèvent des asymétries plus stables, apparentes dans les rapports de place institutionnels, tels que dans les salles de classe (Macbeth, 1991), dans les tribunaux (Atkinson et Drew, 1979), dans les consultations médicales (Peräkylä, 2002) ou dans les interactions de services en contexte commercial (Filliettaz, 2006b). Les droits et les devoirs des coparticipants varient donc selon les statuts, les rôles et la relation momentanée.

**d) Le régime épistémique** : L'usage du langage en interaction véhicule également de nombreuses implications sur le plan épistémique. Dans le cours des interactions, les participants peuvent en effet agir sur leurs domaines de connaissances, sur leurs croyances ou leurs représentations. Ils sont amenés parfois à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à échanger des informations, à réaliser collectivement des raisonnements en vue d'agir sur la situation rencontrée. Ces tâches requièrent la mobilisation de savoirs et l'interaction verbale peut constituer un espace où ces savoirs peuvent être à la fois convoqués, combinés, transformés et également créés. Dans cette perspective, l'analyse de la dimension épistémique des interactions a pour objectif de comprendre comment les savoirs convoqués dans les interactions verbales sont rendus visibles et mis en circulation entre les participants. Dans le cadre des développements récents dans le champ de l'analyse conversationnelle, le régime épistémique est apparu comme un principe analytique déterminant permettant de comprendre comment les participants parviennent à identifier des actions reconnaissables et conjointement

interprétables. Selon Heritage (2012), la formation des actions sociales dans l'interaction repose sur la distribution de « territoires épistémiques » entre les participants, c'est-à-dire sur ce qu'ils savent ou ne savent pas. À tout moment dans l'interaction, les participants endossent des « positions épistémiques » selon qu'ils se placent ou sont placés dans des positions de *sachant* ou de *non sachant*. Ces positions épistémiques sont réciproques, dans la mesure où l'endossement par un participant d'une position épistémique particulière peut impliquer de placer son interlocuteur dans la position corrélative. Elles sont aussi graduelles ou progressives, dans la mesure où les positions peuvent être plus ou moins symétriques ou asymétriques selon les circonstances. Enfin, il peut exister un principe de « congruence » entre les « positions épistémiques » telles qu'elles résultent d'instructions linguistiques relevant de la syntaxe ou de la morphologie<sup>3</sup>, et les statuts et rôles sociaux. Toutefois, il peut exister des situations de dissonances entre les « positions épistémiques » et les « statuts », notamment lorsque des individus endossent un statut produisant des positionnements différents des attentes statutaires (Mondada, 2013 ; Berger, 2017).

**e) Le régime émotionnel :** L'organisation des interactions verbales ne laisse pas intact le domaine des affects et des émotions. Dans la perspective interactionnelle, les émotions sont envisagées dans leurs processus de régulation collective, telles qu'elles se donnent à saisir dans les échanges entre les individus participant à une activité langagière conjointe (Plantin, Doury et Traverso, 2000). Les travaux en microsociologie et en analyse conversationnelle ont conceptualisé l'émotion comme une manifestation multimodale d'une posture ou d'un vécu affectif (Goodwin et Goodwin, 2000), d'un « état intérieur » (Traverso, 2000, p. 206), d'un « état affectif » (Le Breton, 2004). Le terme plus large d'« affect » inclut ce qui a trait à l'implication émotionnelle, les dispositions, les attitudes et la « position » (Stivers, 2008 ; Voutilainen *et al.*, 2014). Selon une définition sociale de l'affectivité, les émotions sont considérées comme des « démonstrations » réalisées dans des contextes interactionnels avec des intentions communicatives. Elles font événements dans le cours des interactions et sont, en ce sens, des performances sociales gérées collectivement par les participants en vue d'objectifs communs. La mise en visibilité et la régulation des émotions dans les interactions ne reposent pas exclusivement sur des indices verbaux mais elle procède elle aussi d'une multimodalité (Nguyen, 2020). La manifestation multimodale des émotions comprend la dimension strictement

---

3. Par exemple, la nature interrogative d'une phrase énoncée peut servir à endosser une position de « non-sachant » à l'égard des connaissances concernées.

verbale (lexique, syntaxe), les comportements (gestes, mimiques, expressions faciales, etc.), ainsi que d'autres indices tels que les aspects vocaux (prosodie, phonétique, silences) et l'organisation séquentielle des tours de parole.

Les dimensions respectivement pragmatique, contextuelle, déontique, épistémique et émotionnelle ne constituent pas des registres cloisonnés de production de la signification dans les interactions verbales. Au contraire, elles sont amenées à se combiner et à s'imbriquer de manière intégrée. Par exemple, les dimensions épistémiques, déontiques et émotionnelles permettent aux interactants d'identifier les positionnements des uns et des autres afin de se repérer dans une action collective en cours. Elles constituent des logiques qui organisent les interactions et complètent les ingrédients structurants de la conversation, tels que la prise de tour, l'enchaînement, la réparation. Certains auteurs ont explicitement thématiqué l'imbrication de ces dimensions dans les interactions en contexte institutionnel (Nguyen, 2020 ; Stevanovic et Peräkylä, 2014).

### **3. Comprendre l'accomplissement interactionnel de la formation**

Dans cette partie de la note de synthèse, nous montrons comment les différents registres de signification des interactions verbales explicités ci-dessus sont susceptibles d'apporter un éclairage concernant les conditions de réalisation et d'interprétation des activités de formation et leur « part interactionnelle ». Dans la perspective épistémologique rappelée ci-dessus, il s'agit ici d'un accomplissement pratique, observable à partir d'actions situées et réalisées. Un nombre important de travaux se sont en effet intéressés récemment aux processus d'enseignement, de conseil, d'instruction et d'apprentissage en formation professionnelle, du point de vue de leurs conditions d'accomplissement et de mise en visibilité dans les interactions verbales. Dans les paragraphes qui suivent, nous explorons différents contextes et pratiques de formation, selon leur rapport à des environnements éducatifs respectivement formels ou informels : a) des contextes en lien avec des institutions éducatives, b) des contextes informels mais structurés par le tutorat, et enfin c) des situations d'apprentissage en contexte de travail.

#### ***3.1. Comprendre les pratiques d'enseignement et de formation en contexte institutionnel***

Si les interactions verbales en contexte scolaire ont drainé depuis plusieurs décennies des efforts de recherche considérables, en particulier

dans les champs de l'acquisition des langues et des travaux en didactique disciplinaire, on assiste depuis quelques années à un intérêt accru des chercheurs pour la description et l'analyse d'interactions prenant place dans des institutions éducatives dévolues à la formation professionnelle et à la formation des adultes.

Les travaux de l'équipe *Interaction & Formation*<sup>4</sup> se sont par exemple intéressés aux pratiques d'enseignement observables dans des dispositifs de formation « duale » des apprenti.e.s en Suisse. Les analyses effectuées sur les données interactionnelles recueillies dans des écoles professionnelles et des centres de formation permettent de mieux comprendre l'organisation de plusieurs activités langagières récurrentes dans ces contextes : la production de consignes orales (Filliettaz, 2009), l'accomplissement de moments de « théorie » en ateliers (Losa, Duc et Filliettaz, 2014), le recours à des analogies dans les explications techniques (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc 2010a), les processus de reformulation (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc 2010b), la formulation de questions (Filliettaz, 2011). Ces analyses montrent aussi combien ces activités d'enseignement et de formation reposent sur des expériences multimodales. Par exemple, l'apprentissage du trempage de l'acier ne se ramène pas à des connaissances déclaratives mais à une expérience sensorielle progressive (Filliettaz, 2007). Il ne suffit pas de toucher les objets mais de comprendre les informations que véhiculent les perceptions. L'enjeu pour les participants dans l'activité de formation est de dépasser les expériences sensorielles. Celles-ci provoquent des verbalisations qui doivent être mises en relation avec des gestes, des déplacements dans l'espace et des manipulations d'objets. La curiosité des participants et leur engagement dans l'interaction orientent ainsi l'activité collective et les apprentissages.

Au-delà des contextes de classe, des situations de travaux pratiques en ateliers ont également donné lieu à des études centrées sur le rôle et la place des interactions verbales en formation professionnelle. Dans une recherche récente, Lambert et Veillard (2017) s'intéressent à la formation professionnelle dans le domaine de la mécanique automobile. À partir d'une observation vidéo-ethnographique des activités d'enseignement-apprentissage réalisées dans un atelier-école, c'est-à-dire un espace intermédiaire entre l'école et l'entreprise, ils proposent, à partir d'une perspective de sociolinguistique critique, de mieux comprendre comment la maîtrise approximative de ressources langagières en interaction peut générer des

---

4. L'équipe Interaction & Formation a été créée en 2005 au sein du Laboratoire RIFT de l'Université de Genève (<https://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/>).

mécanismes de marginalisation sociale d'une catégorie de jeunes adultes. En dépit d'une profession réputée « technique » et « manuelle », ils montrent que les interactions qui ponctuent la vie de l'atelier comportent un grand nombre d'« événements de littéracie ». Les apprentis sont amenés à consulter et utiliser des documents écrits en étroite combinaison avec d'autres supports sémiotiques. Ils doivent s'engager dans des tâches qui exigent des aptitudes de résolution de problèmes en groupes. Ils participent à des échanges dans lesquels les enseignants tentent d'étayer leurs raisonnements. Mais encore, ils s'engagent dans des pratiques humoristiques comme des vanes ou des blagues à caractère parfois sexiste et utilisent ponctuellement d'autres langues, comme l'arabe. Ces observations soulignent que le faible patrimoine scolaire, souvent caractéristique de la catégorie de la population concernée par la formation professionnelle initiale, continue de peser sur les exigences de l'atelier-école, renforçant ainsi son rôle de différenciation sociale.

Les interactions verbales dans l'enseignement professionnel ne s'orientent pas seulement vers les composantes techniques et procédurales du travail. Comme le montre Melander (2017) dans le champ de la santé, elles peuvent porter aussi sur les valeurs morales du travail. À partir d'un enregistrement audio-vidéo de sessions de formation, au cours desquelles des étudiants en soins infirmiers d'un centre de formation clinique hospitalier apprennent à poser des cathéters veineux sur des mannequins puis sur d'autres étudiants, Melander se propose d'étudier comment s'y prennent les participants pour mettre en circulation des catégories culturelles en lien avec les normes morales. Les analyses montrent que les étudiants tendent à s'orienter prioritairement vers la performance technique de la pose de la voie veineuse, alors que les enseignants insistent sur l'importance de la communication avec les patients. Ces analyses montrent aussi comment les enseignants exploitent des événements en lien avec la douleur dans le but de rendre manifeste une expérience au moyen de laquelle les apprenants peuvent se projeter dans une expérience sensorielle vécue par les patients. De ces échanges émerge une représentation en acte du « bon soignant », un soignant qui communique avec le patient, un soignant qui est à l'écoute de celui-ci et qui anticipe les expériences sensorielles qu'il est amené à rencontrer (p. 191).

Enfin, les processus d'enseignement et d'apprentissage en formation professionnelle ont aussi été décrits récemment sous l'angle des pratiques de simulation. Dans une étude centrée sur l'organisation interactionnelle des situations de débriefings interprofessionnels en contexte de santé, Johansson, Lindwall et Rystedt (2017) examinent l'usage de la vidéo dans

les interactions de débriefing et cherchent à mieux comprendre comment les étudiants réfléchissent collectivement sur leurs propres pratiques, avec l'aide de formateurs facilitateurs. Les données analysées montrent que le recours à la vidéo dans les sessions de débriefing permet aux étudiants d'endosser un point de vue « en troisième personne », dans lequel ils convoquent des « apparences » observables et non plus un point de vue de vécu subjectif sur l'activité filmée. Ce changement de point de vue est collectivement accompli au moyen de contributions non seulement des enseignants-facilitateurs mais aussi des autres étudiants.

### ***3.2. Comprendre le conseil et l'accompagnement comme travail***

Une deuxième contribution possible des interactions verbales à la problématique de l'effectuation du travail de formation réside dans l'accomplissement d'activités langagières complexes, qui constituent le cœur du travail dans un grand nombre de champs professionnels. C'est le cas notamment des pratiques d'accompagnement en formation des adultes, pour lesquelles des aptitudes communicationnelles sont manifestement mobilisées et requises. Nous rendons compte ici de travaux ayant contribué à rendre compte sous différents aspects du rôle des interactions verbales dans l'accomplissement de ces activités d'accompagnement.

Un premier ensemble de travaux se sont penchés sur l'activité de *conseil* et sur la manière dont elle peut être matériellement incarnée par des interactions verbales dans différents contextes empiriques. En s'intéressant à l'activité des conseillers de gestion dans le secteur agricole, Mayen et Specogna (2005) montrent par exemple que l'activité du conseil s'accomplit par une « mise en ordre langagière » des conditions qui préparent l'élaboration d'un conseil. L'analyse de différents entretiens de conseil montre que deux modèles d'activité subsistent. Dans un modèle « classique », le conseiller s'inscrit dans une activité technique et fait part de son analyse que l'agriculteur peut compléter. De cette manière, le conseiller dit « ce qu'il faut faire ». Un autre modèle vise à co-construire des solutions personnalisées et des prises de décisions pour l'avenir, en tenant compte de la subjectivité dans la conduite de l'entreprise. Face à des changements et des éléments imprévisibles, conseiller consiste alors à « co-produire un apprentissage » (p. 105). Dans les entretiens de conseil effectivement réalisés, les conseillers oscillent ainsi entre ces deux modèles et une transformation de leurs pratiques vers la co-construction des conditions du conseil reste encore à consolider.

Dans un contexte différent, celui de l'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), les travaux de Rémerly (2013) s'intéressent

à l'activité des conseillers et plus généralement aux échanges intervenant à l'occasion de la procédure de préparation du dossier avec les candidats. Lors de ces entretiens de conseil, plusieurs activités se succèdent. Il s'agit d'expliquer une situation de travail de façon détaillée, de simuler l'entretien avec le jury, de structurer ou de produire le dossier écrit. Au cours de ces entretiens, les deux interactants endossent différentes voix énonciatives. Le candidat peut parler en tant qu'éducateur ou en tant que candidat qui écrit son dossier ou qui se présente devant le jury.

Les activités de conseil sont également étudiées dans les travaux de Langbach (2014), en référence aux pratiques d'accompagnement des publics migrants faiblement qualifiés en France. Dans ses recherches, Langbach s'intéresse à des situations d'interaction entre des conseillers en réinsertion professionnelle et des demandeurs d'emploi faiblement qualifiés et issus de la migration. À partir d'une analyse de corpus d'entretiens, elle relève l'importance et la récurrence de formes discursives assimilables à des « reprises » ou des « reformulations », en particulier dans le discours des conseillers. Elle montre que ces reprises sont utilisées par les conseillers aussi bien pour encourager leurs interlocuteurs à poursuivre leur discours que pour vérifier leur propre compréhension des propos tenus par les demandeurs d'emploi. Ainsi, en adoptant une analyse sociolinguistique des interactions verbales, son étude permet de montrer que la reprise et les processus de reformulation constituent « un outil fondamental dans la construction collaborative du discours et la négociation du sens de celui-ci » (p. 93). Elle montre également le rôle essentiel que joue le locuteur qualifié dans la construction collaborative du discours, en vue de dépasser les insécurités langagières des publics demandeurs d'emploi.

Des travaux se sont penchés également sur d'autres pratiques d'accompagnement, comme la *supervision* notamment. Dans le contexte des soins ou de la thérapie, A. Nguyen (2020) relève que la supervision constitue un dispositif de formation indispensable au développement des compétences relationnelles requises et à la construction d'une alliance thérapeutique avec les patients. À partir d'une analyse détaillée de séances de supervision dans le domaine de la psychiatrie, elle montre que les pratiques de supervision sont séquentiellement ordonnées, collectivement élaborées et basées sur des récits d'expérience professionnelle. Ces pratiques langagières consistent en des discours « simulés », qui rendent compte d'événements, survenus ou à venir, en dehors de la situation de supervision elle-même. Les interactants produisent des discours rapportés directs et indirects, ou des discours fictifs et hypothétiques, imaginant ce qui aurait pu ou ce qui va se produire dans

une interaction donnée. Les interactions de supervision semblent également comporter une forte composante affective, lorsque l'objet des échanges concerne la relation thérapeute-patient.

Enfin, des pratiques de *médiation* et *d'interprétariat* ont également été décrites de façon détaillée, dans leurs conditions d'accomplissement interactionnel. Dans le cadre du programme Remilas, Ticca, Lambert et Traverso (2020) étudient des entretiens entre des professionnels de la santé et des requérants d'asile, menés dans le cadre du traitement administratif des demandes d'asiles. Lors de ces entretiens, menés en présence d'interprètes, le médecin amène le demandeur d'asile à évoquer son parcours et des expériences parfois traumatisantes, tout en restant factuel et cohérent. L'activité langagière se déroule selon une structure précise et mise en place par les médecins. Pour les demandeurs d'asile, il s'agit d'interpréter la situation, le déroulement de ce qui se passe et les objectifs du médecin afin de pouvoir répondre aux attentes. L'analyse des entretiens montre que l'asymétrie linguistique amplifie l'inégalité des ressources langagières. Les interprètes accomplissent une activité complexe qui exige des choix entre une traduction fidèle aux termes utilisés par les requérants ou des reformulations.

### ***3.3. Comprendre les pratiques de tutorat en formation professionnelle***

Le tutorat constitue un exemple de pratique de formation en alternance relevant de l'apprentissage par et dans le travail. Qu'elles soient plus ou moins formalisées, contractualisées par la création d'un partenariat employeur-école au sein d'un dispositif de formation en alternance, des pratiques de tutorat en formation prennent place *in situ* dans les situations de travail même. Ces pratiques ont fait l'objet récemment d'une attention croissante, non seulement dans le cadre de travaux anglophones portant sur les apprentissages au travail (Billett, 2001), mais également dans celui de la didactique professionnelle et de la sociolinguistique de l'interaction (Alcade-Lebrun, Pelé-Peycelon et Veillard, 2018). Les travaux menés dans ces perspectives reconnaissent généralement le rôle des « autres » dans les processus d'apprentissage et de formation et insistent sur l'importance des interactions verbales dans les pratiques d'accompagnement en formation professionnelle. Dans les paragraphes ci-dessous, nous plaçons la focale sur différents aspects de ces travaux.

Une première contribution du champ des interactions verbales à l'étude des pratiques de tutorat réside dans la mise en évidence du caractère à la fois ordonné et reconnaissable des actions par lesquelles la relation tutorale

est susceptible de s'incarner. Les recherches de Kunégel (2011) portant sur le tutorat dans le champ de la mécanique automobile ont permis par exemple de rendre compte du caractère organisé et ordonné de l'activité des « maîtres d'apprentissage ». Dans le cadre d'une recherche portant sur l'activité des tuteurs dans le contexte de la maintenance automobile, il met en lumière des formats d'activité de tutelle, leur structuration dynamique et leur nature collective. Selon Kunégel (2011), le tutorat en entreprise relève d'une « affaire de couple et d'accomplissement de trajectoires ». Le tuteur, en fonction du niveau d'autonomie et de développement des compétences de l'apprenti, ajuste sa présence et sa manière de réaliser son activité. Cette dynamique évolue progressivement d'un « mode d'organisation en tandem » à un « mode d'organisation en autonomie relative » (p. 6). Elle prend la forme de six « scénarios », chronologiquement ordonnés, et qui marquent des configurations relationnelles semi-stables, non obligatoirement présentes, par lesquelles s'opère cette transformation : le format de « familiarisation », de « familiarisation avancée », de « transmission », de « mise au travail assistée », de « mise au travail semi-assistée », puis enfin de « mise au travail ». C'est par les caractéristiques propres aux interactions observables que les différents formats sont repérables et qu'ils s'accomplissent dans le quotidien du travail. Dans le cadre d'une recherche menée dans les métiers de la petite enfance en Suisse, l'accompagnement tutoral en situation de travail a fait l'objet d'une description approfondie dans les travaux de l'équipe *Interaction & Formation* (Durand, Trébert et Filliettaz, 2015 ; Filliettaz, Rémerly et Trébert, 2014). Les données recueillies à l'occasion de stages et analysées dans une perspective située, interactionnelle et multimodale ont permis d'identifier des formes d'organisation récurrentes de participation entre les étudiantes stagiaires et les référentes en charge de leur formation. Ces formes d'organisation ont été définies comme des « configurations interactionnelles de participation », à savoir comme « des droits et des obligations que contractent mutuellement les participants à l'interaction, selon les modalités par lesquelles ils s'engagent dans les activités conjointes qui les rassemblent » (Filliettaz, Rémerly et Trébert, 2014, p. 26). Ces différentes configurations de participation sont rarement établies de manière homogène et stable, mais elles alternent en permanence et se transforment dans le quotidien du travail (Durand, Trébert et Filliettaz, 2015).

Une deuxième contribution du champ des interactions verbales à l'étude des pratiques de tutorat repose sur la mise en évidence des interdépendances et des tensions induites par la combinaison de deux logiques d'action : celle d'une part de l'effectuation d'un travail ; et celle d'autre part de son

apprentissage accompagné. Plusieurs travaux recourent à une caractérisation des processus interactionnels pour souligner la pluralité des rôles endossés dans la mise en œuvre du tutorat en formation professionnelle. Dans la formation des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, Rémy et Markaki (2016) soulignent l'hybridité de l'activité tutorale et sa double orientation, vers l'activité éducative d'une part, et vers l'accompagnement des stagiaires d'autre part. Elles montrent que cette double orientation s'opère au moyen des interactions verbales, selon différentes formes susceptibles de mettre en visibilité la manière dont l'activité tutorale prend place au travail. Les interrelations observables entre la conduite du travail et les exigences de la formation ont également été décrites par Laforest (2009), dans le contexte de la formation des sages-femmes au Québec. Dans ses recherches, Laforest s'intéresse à la manière dont des sages-femmes novices apprennent à effectuer des « revues de dossiers » à l'occasion de stages effectués dans des maisons de naissances, et lors desquels elles sont accompagnées par des préceptrices expérimentées. Une analyse des « revues de dossiers » prises en charge par les étudiantes stagiaires indique que les conditions de déroulement des interactions comportent des traces liées aux enjeux de formation qui structurent la situation : les préceptrices produisent de fréquentes interruptions des récits des stagiaires ; elles formulent des demandes de précisions et apportent des informations complémentaires. Ces observations montrent qu'il existe des attentes implicites relatives à la manière de produire des « revues de dossiers », et que ces attentes portent non seulement sur les contenus des informations communiquées, mais également sur les formats interactionnels au moyen desquels ces informations doivent être partagées.

La prise en compte des interactions verbales dans la recherche sur le tutorat en formation a également contribué à éclairer une autre problématique centrale, celle des processus de participation et de socialisation. En lien avec les théories situées de l'apprentissage issues de l'anthropologie culturelle (Lave et Wenger, 1991), les travaux de Duc (2016) ont permis par exemple de mettre en évidence les logiques de socialisation contrastées et parfois contestées que peuvent expérimenter les apprentis au cours de leur formation. Le suivi longitudinal d'apprentis électriciens et automaticiens sur les quatre années de leur formation a permis de mettre en évidence des transformations notables dans les modalités de participation aux interactions entre le début et la fin de leur parcours. Dans un contexte différent, celui de la formation professionnelle d'éducatrices de la petite enfance, Durand (2016) s'est intéressée à la manière dont des étudiantes participent

à des activités professionnelles accompagnées à l'occasion de stages. Elle montre à ce propos comment le positionnement relationnel des stagiaires à l'égard des référentes professionnelles est amené à se transformer au cours de la formation, en particulier à l'égard des pratiques d'offres et de demandes d'aides. Ici aussi, les formes et les formats d'organisation des interactions verbales agissent comme des marqueurs des processus et des parcours de socialisation au sein des communautés de pratiques. Enfin, dans le champ empirique de la formation des coiffeurs, Horlacher (2019) se penche sur les opportunités de participation et de socialisation qui s'offrent aux apprentis dans les salons de coiffure. D'abord relégués à des tâches nécessitant peu de qualifications (nettoyage, prise de rendez-vous), les apprentis sont progressivement amenés à accomplir une partie du soin des clientes (shampooing, séchage, rinçage des couleurs, etc.). En adoptant le cadre analytique de l'analyse conversationnelle multimodale, et sur la base d'enregistrements audio-vidéo, Horlacher étudie des « moments pédagogiques » qui se déroulent entre des coiffeurs et des apprentis à propos de la gestion temporelle des couleurs. Ces « moments pédagogiques » pendant lesquels l'activité professionnelle devient un objet de discussion montrent comment les participants négocient leur statut d'experts et d'apprentis et comment les apprentis sont progressivement socialisés aux formats d'interaction reconnus comme légitimes dans le contexte institutionnel des salons de coiffure.

### ***3.4. Comprendre les processus d'apprentissage en situation de travail***

Il arrive également que des pratiques de transmission et d'apprentissage en situation de travail s'établissent en dehors de toute contractualité éducative et sans qu'une relation de nature tutorale ne caractérise les liens entre les participants impliqués. Dans ces situations également, les interactions verbales sont amenées à jouer un rôle prépondérant et leurs propriétés ont été explorées dans plusieurs recherches dans le but de mieux comprendre comment l'expérience du travail est susceptible de constituer une opportunité d'apprentissage.

À ce propos, les travaux de H. T. Nguyen (2006, 2008, 2017) se sont par exemple intéressés à la manière dont les pharmaciens apprennent leur métier au cours d'expériences pratiques lors desquelles ils interagissent avec des clients. L'auteure observe que l'expertise professionnelle des vendeurs en pharmacie ne se réduit pas à des connaissances techniques mais comporte d'évidentes « compétences interactionnelles », qui doivent être mobilisées au moment où les vendeurs s'engagent dans des événements de communication

avec les clients. De ce point de vue, il apparaît que des différences sont observables entre des interactions menées par des novices et par des experts. Les discours produits par les vendeurs novices sont souvent moins empathiques envers les clients et les informations qu'ils fournissent à propos des traitements tendent à être tantôt trop techniques ou pas assez. H. T. Ngyuen montre dans une étude longitudinale comment des transformations sont à l'œuvre dans la conduite des interactions verbales. Elle observe qu'au fil du temps, les novices parviennent à mieux identifier les moments dans la séquentialité de la transaction lorsqu'une expertise technique est requise par les clients. Ils repèrent également plus facilement les demandes implicites des clients en lien avec des besoins d'informations techniques. À l'inverse, ils comprennent aussi que l'expression de l'expertise consiste parfois à suspendre des connaissances à caractère professionnel pour recourir à des catégories profanes. Enfin, la capacité des novices à créer des liens avec les clients au moyen d'échanges personnels semble aussi s'accroître avec le temps.

D'autres travaux ont porté sur le contexte chirurgical et se sont intéressés à la manière dont les actes techniques liés à l'intervention chirurgicale peuvent être parfois accomplis de sorte à pouvoir faire l'objet de pratiques apprenantes par les différents participants impliqués. À ce propos, Zemel et Koschmann (2014) montrent comment les membres d'un collectif engagé dans une opération sont susceptibles de s'orienter vers des « objets apprenables » (*learnable objects*). Ces objets apprenables résident dans des propriétés de l'acte chirurgical telles qu'elles sont rendues visibles de manière multimodale et collective à travers la manière dont elles sont accomplies, ce qui diffère sensiblement d'un acte strictement technique. Pour sa part, Mondada (2002) observe que la transformation d'un acte chirurgical en « objet apprenable » repose dans une large mesure sur la production de discours qui accompagnent l'action en train de se faire. Fréquemment observables en contexte chirurgical, ces discours concomitants à la production de l'action présentent plusieurs propriétés. Ils sont destinés à montrer et faire voir un trait de l'action aux autres membres présents. Ils sont de ce fait adressés à des publics spécifiques et à des sous-ensembles de participants. Ces discours sont susceptibles de varier selon le moment de l'opération où ils sont produits ; ils sont de ce fait sensibles au contexte. Ils exercent un effet de renormalisation et de généralisation à l'égard de l'acte chirurgical effectué et exhibent ainsi un savoir et un savoir-faire particulier de la part du chirurgien.

La construction collective d'une « vision professionnelle » (Goodwin, 2000) s'observe également dans un éventail d'autres métiers. Pour interpréter une image d'échographie, les sages-femmes utilisent des métaphores ou des récits dans le langage oral, ou des croquis ou des dessins qui peuvent contribuer à rendre manifeste et à partager une compréhension de ce qui est perceptible (Rémerly et Duret-Benou, 2020). Des phénomènes d'ostension s'imbriquent également dans des pratiques qui ne mobilisent pas d'outils technologiques mais qui se caractérisent par la présence d'un nombre important de participants. Dans le champ de l'éducation de l'enfance, les professionnelles apprennent à rendre manifestes leurs observations concernant les conduites des enfants (Zogmal, 2020). Dans les interactions avec de jeunes enfants, les éducatrices expérimentées décrivent ce que font les enfants, leur attribuent des intentions et légitiment leurs conduites ou non et exhibent ainsi les éléments pertinents à observer pour les professionnelles novices. Ces analyses permettent d'observer que la transmission en situation de travail ne prend pas nécessairement la forme d'un enseignement didactisé mais s'accomplit à travers les conditions d'intelligibilité de l'action réalisée, telles qu'elles sont collectivement négociées par les participants présents.

#### **4. L'interaction verbale comme moyen de transformation du travail et de la formation**

Cette dernière partie montre comment il est possible d'agir sur les situations de travail ou de formation au moyen de démarches d'analyse des interactions. Les interactions verbales ne sont pas à considérer seulement dans leur versant compréhensif ; elles agissent aussi comme un puissant levier d'action et de transformation permettant de contribuer aux processus d'apprentissage et de développement. Dans les paragraphes qui suivent, nous illustrons successivement a) comment les processus interactionnels sont susceptibles de soutenir le développement au travail, b) comment ils peuvent être didactisés en formation, et enfin c) comment les formateurs d'adultes peuvent s'en emparer comme d'une méthode de formation.

##### ***4.1. Les processus de développement en analyse de l'activité***

La part des interactions verbales en formation d'adultes joue un rôle reconnu comme central dans les processus de développement et dans la nature des rapports que les travailleurs entretiennent avec leur activité. Cette dimension a été particulièrement bien cernée et étudiée par le courant de la clinique de l'activité (Clot, 1999).

Le courant de la clinique de l'activité se présente comme un ensemble de démarches d'intervention en milieu professionnel visant à répondre à des demandes formulées par des entreprises ou des organisations en relation avec des enjeux de santé au travail. La clinique de l'activité se préoccupe donc, notamment, de questions de sécurité et de souffrance au travail, de l'activité et des conditions dans lesquelles elle est vécue par les sujets. Dans des environnements professionnels éminemment contraints par des injonctions de tous ordres, cette activité est souvent perçue comme « contrariée », « suspendue », « empêchée », « malmenée ». Il importe alors de trouver des issues pour la voir se développer et, par ce moyen, d'engager les travailleurs dans des processus développementaux. Dans ce contexte, les démarches d'analyse du travail sont perçues comme les ressources d'un tel développement.

La transformation de l'expérience des sujets par l'analyse du travail suppose la mise en place de dispositifs d'intervention spécifiques, qui, dans le cas de la clinique de l'activité, prennent la forme de « méthodes » diversifiées, incluant notamment l'instruction au sosie et l'auto-confrontation simple et croisée (Clot *et al.*, 2001). Ces méthodes se caractérisent par le fait qu'elles conduisent les travailleurs à observer leur propre activité pour en rendre compte verbalement à des chercheurs ou des collègues de travail. Dans ces dispositifs, les interactions verbales jouent un rôle moteur de « confrontation dialogique ». C'est par de telles confrontations dialogiques que les milieux professionnels retrouvent une forme de vitalité, qu'ils peuvent « reprendre la main » sur leur développement et les interprétations de leur activité.

Plus particulièrement, les vertus du dialogisme en clinique de l'activité se déclinent sur trois registres distincts et étroitement articulés : le registre interpersonnel, transpersonnel et intrapersonnel. Le registre *interpersonnel* renvoie à l'interaction conversationnelle que conduisent les travailleurs entre eux et avec les chercheurs garants de la démarche d'intervention. Qu'ils prennent la forme d'instructions au sosie ou d'auto-confrontations croisées, ces dialogues peuvent être décrits « comme des lieux où s'engagent des processus d'influence, dans la mesure où ils fonctionnent avec la conversation comme matière première » (Kostulski, 2001, p. 177). Cette matière première que constitue l'interaction conversationnelle se déploie de manière ordonnée et en étroite relation avec des processus intersubjectifs. C'est en cela qu'elle peut devenir, c'est du moins l'hypothèse formulée, un lieu d'observation du développement du pouvoir d'agir des sujets. Les vertus dialogiques des dispositifs de confrontation en clinique de l'activité

ne s'épuisent pas dans les répliques du dialogue avec les destinataires immédiats de l'échange interpersonnel. Cet échange est lui-même en lien avec ce que Clot (2005), à la suite de Bakhtine, désigne comme le « grand dialogue ». Le grand dialogue s'adresse à un troisième participant, invisible, et qui agit comme un « sur-destinataire » des propos échangés. C'est le « métier » auquel les sujets s'adressent, l'expérience collective que constitue le travail, ou encore le « genre professionnel ». Ces dimensions interpersonnelles et transpersonnelles du dialogue sont elles-mêmes en lien avec des processus intrapsychiques et donc intrapersonnels. Elles conduisent le travailleur à réinterroger son rapport à l'activité à la lumière des controverses professionnelles et des négociations intersubjectives telles qu'elles sont rendues manifestes à travers les répliques des destinataires immédiats. C'est le « petit dialogue » que le travailleur noue avec lui-même, au-delà des questions et des réponses publiquement observables. Ce petit dialogue engage non plus un « sur-destinataire » mais un « sub-destinataire » (Clot, 2005, p. 40). C'est sur la possibilité pour le travailleur de renouer avec ce dialogue intérieur que réside, pour la clinique de l'activité, le potentiel développemental des interactions langagières en analyse du travail.

Au cours des années passées, la méthode d'intervention en clinique de l'activité a été déployée dans un large éventail de contextes professionnels et de formation, dont notamment la Validation des Acquis de l'Expérience (Clot et Prot, 2013), la médecine chirurgicale (Tomàs, 2008 ; Seppänen, Kloetzer et Riikonen, 2017), le travail social (Boutanquois, Bournel-Bosson et Minary, 2016) ou la gériatrie (Litim et Kostulski, 2006). Ces travaux portent une attention approfondie à la matérialité des échanges observables dans les entretiens en analyse de l'activité et ils opèrent des transpositions entre les propriétés sémiotiques et structurelles de ces échanges et les mécanismes intra- et interpsychiques en psychologie du travail. À ce titre, ils considèrent les interactions verbales induites par les démarches d'intervention comme des « matrices » du développement professionnel.

#### ***4.2. Les processus de didactisation des interactions verbales***

Une autre possibilité pour les interactions verbales de constituer un levier d'action et de transformation en formation des adultes consiste à « didactiser » l'organisation et l'accomplissement des interactions verbales à des fins d'enseignement et de formation. Il s'agit là de former des publics à la pratique de l'interaction et ainsi d'accompagner le développement de leurs compétences interactionnelles. Dans de telles démarches, l'interaction constitue un « objet enseigné » dans des dispositifs à caractère didactique.

De telles démarches peuvent être observées non seulement dans le champ de la formation professionnelle continue, mais encore dans celui de l'enseignement des langues à des publics adultes ou spécialisés.

Dans des recherches récentes conduites au Québec, Odier-Guedj (2018) montre comment il est possible de transposer les principes d'organisation de l'interaction verbale dans le champ de la formation des enseignants. Elle souligne en particulier comment les catégories issues du champ de la linguistique interactionnelle peuvent être investies en pratique pour des enseignants qui travaillent auprès d'élèves ayant des difficultés de compréhension ou d'expression, du fait notamment d'un trouble du spectre de l'autisme ou d'une déficience intellectuelle. Différentes facettes de l'interaction font l'objet d'un enseignement dans la formation proposée : la multicanalité de l'interaction, sa différence avec la conception télégraphique de la communication, les notions d'acte de langage et d'indice de contextualisation, l'organisation temporelle de l'interaction. Les étudiants sont engagés dans des activités visant à introduire les nouveaux savoirs, les filmer, les analyser par écrit au regard de leur propre situation en lien avec les contenus théoriques. Ils les partagent ensuite lors d'une discussion en cours à l'Université. Une analyse des effets de ce dispositif montre comment les participants s'approprient certaines catégories théoriques, qui agissent d'une part sur leurs manières d'interagir avec les élèves et d'autre part sur la manière d'en rendre compte réflexivement dans leurs discours.

Les démarches de didactisation centrées sur les compétences interactionnelles ont été aussi abondamment explorées dans le champ de l'enseignement des langues secondes, en particulier dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle des publics issus de la migration. Dans ses travaux récents, Mourlhon-Dallies (2018) questionne la part des interactions orales authentiques dans l'enseignement des langues en contexte professionnel. À partir d'une analyse systématique des manuels et des méthodes d'enseignement des langues de spécialité, elle observe une méfiance des méthodes de langues pour l'oral authentique. Une situation paradoxale découle de ce constat : alors que les descriptions sociolinguistiques des pratiques professionnelles se multiplient et documentent de manière fine les spécificités des pratiques interactionnelles orales, les méthodes d'enseignement des langues montrent une frilosité persistante à l'égard de la « langue orale ». Selon Mourlhon-Dallies, les raisons de ce paradoxe sont multiples. Elles s'expliquent par des représentations tenaces dans le champ de l'enseignement des langues en faveur de la langue écrite, par une vision à dominante scolaire de l'enseignement des langues et par le poids des représentations des relations de

travail, qui valorisent exagérément la figure de l'expert et de l'expérience, au détriment de celle de la transmission et de la formation. Pour dépasser ce paradoxe, Mourhon-Dallies milite pour une meilleure intégration de la sociolinguistique et de la didactique des langues au moyen d'un réalisme accru des dialogues didactiques.

C'est précisément une telle intégration que visent à construire des dispositifs d'enseignement récemment mis en place en Nouvelle-Zélande dans le cadre de cours proposés à des migrants qualifiés, mais rencontrant des difficultés à s'insérer professionnellement en raison de leurs compétences de communication (Holmes *et al.*, 2011). En effet, les compétences interactionnelles et socio-pragmatiques constituent, pour le public concerné, une composante particulièrement importante de leur socialisation professionnelle et de leur insertion dans le marché de l'emploi. Le « *skilled migrant course* » proposé par l'Université Victoria a pour but de développer des aptitudes de communication adaptées aux exigences des contextes professionnels auxquels les migrants se destinent. Lors de la première phase du cours, les étudiants sont en classe et suivent des cours de langue basés sur des données empiriques authentiques et issues du corpus oral. Ils apprennent à repérer les attentes sociales et les normes institutionnelles en vigueur et qui façonnent les conditions dans lesquelles le discours est produit en contexte de travail. Lors de la deuxième phase du cours, les apprenants effectuent un stage en entreprise, lors duquel ils expérimentent leurs acquis en langue, tout en procédant à des prises de données sur leur lieu de travail. Lors de la troisième et dernière phase du cours, ils font le bilan de leurs acquis et sont amenés à porter un regard réflexif sur leurs propres enregistrements. Ce type d'enseignement en alternance présente des effets prometteurs pour l'enseignement des langues en contexte professionnel, et ce à la fois sur le registre des compétences socio-pragmatiques acquises par les apprenants et sur celui du renforcement de leur pouvoir d'agir, dans une logique d'*empowerment*.

L'utilisation de corpus interactionnels authentiques en didactique des langues constitue également un ingrédient central de dispositifs d'enseignement qui se sont développés en France, notamment dans le cadre de l'enseignement du Français Langue d'Insertion (FLI) (Adami et André, 2013) et plus largement autour des approches dites « actionnelles » et inspirées du Cadre européen commun de référence sur les langues (CECRL). La formation linguistique des publics issus de la migration confronte souvent les enseignants et les formateurs à des défis de taille, comme par exemple l'hétérogénéité des populations d'apprenants, leur profil scolaire particulier et

leurs besoins spécifiques en matière d'intégration sociale et professionnelle. Dans ce contexte, le FLI propose une démarche didactique qui a pour objectif l'autonomisation des migrants et l'acquisition de compétences sociolinguistiques nécessaires à leur intégration sociale, économique et citoyenne. À cette fin, la démarche du FLI privilégie le recours à des données empiriques authentiques (à l'écrit comme à l'oral). Deux types d'usages de ces corpus authentiques sont envisagés. Le premier est l'analyse (socio)linguistique de ces discours en vue d'une description plus fine de leurs caractéristiques, encore peu étudiées. Le second vise l'exploitation de ces données dans des contextes d'apprentissage du français. C'est précisément une telle démarche méthodologique qu'adopte André (2019) en explorant différentes voies possibles pour l'utilisation de données empiriques naturelles dans le cadre d'une ingénierie didactique.

Il reste que toutes les pratiques professionnelles ne se manifestent pas toujours au moyen d'une part interactionnelle orale riche et tangible. Que faire, lorsque le travail est solitaire et silencieux, comme c'est le cas par exemple dans les métiers de l'hygiène propreté ? Comment former des publics migrants à des métiers qui constituent pour eux un débouché professionnel privilégié dans le cadre de métiers dits « en tension » ? Comment soutenir le développement de compétences interactionnelles dans des champs de pratique dans lesquels la vie verbale au travail est fortement intériorisée ? Les recherches récentes de Royer (2019) ouvrent des perspectives innovantes dans ce cadre. Elles proposent de documenter les pratiques de la formation professionnelle initiale comme une méthode permettant d'accéder au « langage intérieur » du travail. Dans cette perspective, ce sont des discours issus de la formation qui sont susceptibles d'alimenter une ingénierie didactique et de didactiser les interactions verbales dans des dispositifs d'enseignement des langues secondes. Des interdépendances riches et encore peu explorées se dessinent ici entre les champs du travail, de la formation professionnelle et de l'enseignement des langues.

#### ***4.3. Les démarches d'analyse collective des interactions et leurs usages en formation***

Enfin, une troisième possibilité pour les interactions verbales de constituer un levier d'action et de transformation en formation des adultes consiste à utiliser des démarches d'analyse des interactions comme des méthodes permettant d'induire des processus de professionnalisation en formation. À l'image des méthodes d'analyse du travail, les démarches d'analyse interactionnelle sont susceptibles de contribuer à la formation de deux manières :

a) en vue de la conception d'un dispositif de formation, b) ou en tant que partie intégrante d'un tel dispositif.

### **a) L'analyse interactionnelle en vue de la formation**

Des démarches de recherche collaborative conduites dans une perspective de sociologie interactionniste et d'analyse conversationnelle ont montré récemment comment des méthodes d'analyse centrées sur du matériau interactionnel sont susceptibles de contribuer aux enjeux de professionnalisation, en particulier dans le champ de la formation des enseignants. Morrissette (2020) présente à ce propos un dispositif collaboratif mis en place dans le contexte de l'intégration professionnelle d'enseignants formés à l'étranger dans les écoles québécoises. Ce dispositif est fondé sur des entretiens collectifs impliquant des chercheurs, des enseignants formés au Québec et des enseignants formés à l'étranger. L'analyse qualitative de ces entretiens permet de rendre explicites différentes dynamiques de co-élaborations de savoirs ayant émergé en cours de démarche, telles que le développement d'une posture compréhensive, la production de nouvelles interprétations ajustées ou encore l'affirmation de la compétence des participants.

Dans le champ de la didactique professionnelle également, une attention particulière a été portée aux potentialités formatives de l'analyse des interactions verbales. C'est en particulier le cas des démarches dites de « co-explicitation » proposées par Vinatier (2009) et dans lesquelles des praticiens sont invités à porter un regard réflexif sur des interactions en contexte professionnel, sous le guidage de chercheurs. Dans une recherche en cours, Body (2020) applique la méthodologie de la « co-explicitation » dans le but de faire émerger la conceptualisation de l'activité de « découpe du cuir » dans le cadre d'une collaboration entre une chercheuse et des selliers-formateurs de la filière équine française. Ces mêmes dispositifs de « co-explicitation » ont été utilisés récemment dans les travaux de Burdin (2020), qui portent sur l'activité des conseillers principaux d'éducation (CPE) dans leurs interactions avec les parents de collégiens en France. À partir d'un cadre conceptuel emprunté à la didactique professionnelle d'une part, et à l'analyse du discours en interaction d'autre part, la recherche menée a pour but de cerner les spécificités des interactions verbales observables dans les entretiens réalisés et de mettre en évidence les savoirs d'expérience et les éléments de conceptualisation que les professionnels mobilisent à propos de ces situations d'interaction. Ces éléments de conceptualisation de l'activité

ouvrent des perspectives innovantes pour la formation professionnelle des CPE et une meilleure reconnaissance de la part langagière de leur activité.

### **b) L'analyse interactionnelle comme méthode de formation**

Il arrive aussi que des démarches d'analyse interactionnelle soient directement utilisées dans le cadre de pratiques de formation. Dans cette configuration, il s'agit pour les formateurs d'accompagner des praticiens à la conduite de démarches d'analyse collective des interactions qu'ils accomplissent dans le quotidien de leur travail, notamment en s'inspirant de la méthodologie des « *data sessions* ».

Dès le début des années 1990 se sont en effet développées, dans le champ de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique, des pratiques d'analyse de l'interaction fondées sur une expérience collective (Harris *et al.*, 2012). Connues sous le nom de « *data sessions* », ces pratiques ont fait progressivement l'objet d'une formalisation méthodologique propre et leurs traces empiriques ont été à leur tour étudiées comme un produit d'une pratique professionnelle propre à une communauté scientifique particulière (Antaki *et al.*, 2008). La pratique de la « *data session* » peut être définie comme une exploration analytique à la fois située et collective de données audio-vidéo qui documentent des processus interactionnels ; ces données sont recueillies par des chercheurs dans des contextes variés et dans les conditions naturelles de leur production. Cette exploration analytique procède à la fois de l'observation des données filmées et d'une transcription effectuée à leur propos. Elle porte souvent une attention particulière à la part langagière de l'interaction, mais elle ne réduit généralement pas l'analyse à sa composante verbale et tend à resituer systématiquement la place de la parole-en-interaction dans l'écologie actionnelle des situations observées et des autres ressources multimodales accomplies et incarnées par les participants.

Selon les contextes dans lesquels elles sont accomplies, les pratiques d'analyse collective des données interactionnelles constituent aussi des institutions pédagogiques au sens où elles permettent une expérience partagée et guidée entre des participants endossant différents niveaux d'expertise à l'égard de la démarche d'analyse elle-même. Ce point a été souligné notamment par Harris *et al.* (2012) et plus récemment par Stevanovic et Weiste (2017), dont les travaux montrent que les « *data sessions* » sont souvent traversées de pratiques pédagogiques fondées davantage sur des actions reconnaissables que sur des rôles institutionnels prédéfinis. À ce titre, elles peuvent

constituer des moyens de former aux méthodes de recherche autrement que par une transmission formelle de savoirs, mais par une observation et une participation aux pratiques de la communauté.

Au cours des années récentes, cette méthode a trouvé des prolongements nombreux du côté de la formation professionnelle. Elle a cessé de se limiter à une méthode d'enquête pour servir des objectifs d'intervention et de professionnalisation dans différents contextes. On mentionnera à ce propos les travaux de Stokoe (2014), qui proposent une méthode de formation par la pratique de jeux de rôles simulés. Intitulée *Conversation Analysis Role-play Method* (CARM), cette méthode consiste à faire usage de données interactionnelles authentiques, en amenant les participants à en découvrir le déroulement étape par étape et en commentant les propriétés de cet accomplissement dynamique. Cette méthode a été appliquée dans un nombre croissant de contextes professionnels, incluant notamment la médiation et les forces de police. Elle ouvre une voie prometteuse pour appliquer les principes de l'analyse interactionnelle au champ de la formation professionnelle continue. Et surtout, elle montre comment les ressources et les ressorts des processus interactionnels peuvent sous-tendre non seulement une description des compétences interactionnelles mobilisées en situation de travail, mais également une ingénierie pédagogique centrée sur le développement de ces compétences.

Les démarches d'analyse collective de l'interaction ont également été déployées récemment dans le champ de l'éducation de l'enfance, que ce soit pour contribuer à la formation professionnelle initiale des éducateurs (Fillietaz et Trébert, 2015), pour accompagner la mise en place d'un pôle de formation au sein d'institutions d'accueil de l'enfance (Durand et Trébert, 2018 ; Trébert et Durand, 2019), pour mettre en place une culture collective de travail au sein de ces institutions (Zogmal et Durand, 2020) ou pour développer les compétences interactionnelles des professionnels dans leurs relations avec les parents (Garcia et Fillietaz, 2020). Dans le champ de la santé également, des démarches ont été entreprises pour introduire des méthodes d'analyse interactionnelle dans le cadre de formations à l'animation de groupes thérapeutiques en psychiatrie (Nguyen *et al.*, 2021) ou dans le champ de la formation initiale des infirmières à la relation thérapeutique (Nguyen, Frobert et Favrod, 2020). Dans l'ensemble de ces contextes, des dispositifs ont été mis en place permettant à des praticiens de sélectionner des extraits audio-vidéo d'interactions documentant une problématique vive dans le champ professionnel concerné, d'en produire des transcriptions et de les soumettre à des démarches d'analyse collective, centrées sur les

détails fins de la réalisation collective des interactions. Une analyse détaillée des traces de la formation met en évidence les effets des démarches de co-analyse interactionnelle sur différents registres : celui d'abord de la mobilisation et de la fabrication de connaissances en lien avec le travail ; et celui ensuite des processus de participation et de socialisation professionnelle.

## **Conclusion**

Dans cette note de synthèse, nous avons cherché à expliciter les développements récents observables dans les pratiques de recherche et d'intervention concernant la contribution des interactions verbales au champ de la formation des adultes. Pour ce faire, nous avons montré comment des conceptualisations et des méthodes d'investigation initialement développées dans les domaines des sciences sociales et des sciences du langage ont pu contribuer à une fertilisation du champ de la formation des adultes, et ce sur au moins deux registres : celui de l'analyse des pratiques réelles de formation, dans des contextes formels, non formels ou informels, et enfin celui d'une instrumentation des démarches et méthodes de formation. Au terme de ce parcours, quelques observations conclusives se dégagent.

Une première observation concerne les conditions d'articulation des problématiques liées au travail et à la formation. À l'évidence, la synthèse que nous avons proposée souligne la prégnance de la prise en compte des activités de travail et leurs conditions d'intelligibilité dans le champ de la formation des adultes. Elle montre aussi la forte contribution du champ de la formation professionnelle, initiale et continue, dans la manière de penser les rapports entre les interactions verbales et le champ de la formation des adultes. Pourtant, ces rapports d'imbrication entre l'interaction verbale, le travail et la formation ne présentent pas toujours un caractère ouvert et explicite. Dans bon nombre des travaux issus de la sociolinguistique des interactions et portant sur des contextes professionnels ou de formation, des problématiques à caractère éducatif et de formation sont abordées, mais sans pour autant recourir à des cadres conceptuels issus des sciences du travail et de la formation. Réciproquement, dans des recherches menées dans le champ de la formation des adultes, il est pris bonne note de la part interactionnelle du travail et de la formation, mais sans pour autant la rapporter ouvertement à sa composante verbale et plus généralement multimodale. Dans ce contexte, penser les rapports entre l'interaction verbale et la formation des adultes conduit inévitablement à tisser des liens au-delà de ceux qui sont ouvertement et explicitement reconnus. C'est là, nous semble-t-il, une

conséquence de la relative jeunesse du champ en question et de son caractère émergent.

Une deuxième observation concerne le cadre épistémologique dans lequel sont conduites les recherches qui explorent le rôle et la place des interactions verbales en formation des adultes. On constatera à ce propos que les démarches de recherche présentent fréquemment un caractère collaboratif et qu'elles explorent des formes multiples de mises en relations entre des chercheurs et des praticiens. Ces collaborations proposent des réponses à la fois originales et innovantes aux questions vives et actuelles qui sont posées dans le champ des recherches à caractère collaboratif dans le périmètre des travaux portant sur les rapports entre le travail et la formation. À ce propos, plusieurs défis de taille sont relevés par les démarches de recherche et d'intervention présentées dans cette note de synthèse. Un premier défi réside dans les enjeux temporels qui se manifestent dans le champ de recherches concerné. On sait que les temporalités des démarches de recherche ne sont pas nécessairement congruentes avec celles des logiques d'intervention ou de formation (Laforest, 2018). Et on sait aussi que la relation séquentielle de successions linéaires ne permet pas toujours d'envisager les démarches de formation comme des prolongements consécutifs à la recherche. De ce point de vue, les travaux présentés ici explorent des alternatives originales à cette linéarité. Ainsi, il est possible de concevoir des dispositifs de formation fondés sur des logiques de recherche ou de produire de la recherche sur des pratiques de formation ou encore de concevoir dialectiquement les rapports entre recherche et pratique de formation. Un deuxième défi posé dans le champ des recherches à caractère collaboratif réside dans la multiplicité des modalités par lesquelles des postures d'acteurs peuvent s'incarner selon les configurations examinées. Au-delà d'une distribution stricte des rôles, permettant de distinguer des « chercheurs », des « praticiens » et des « formateurs », les recherches regroupées ici explorent différentes alternatives possibles à leurs rapports cloisonnés et hiérarchisés. Il arrive parfois que le chercheur endosse la position d'un praticien novice pour se faire enseigner les règles du métier. Il arrive aussi souvent que les praticiens contribuent à une co-élaboration de connaissances qui vient alimenter les démarches de recherche. Il arrive également qu'ils se positionnent dans un rapport de complémentarité pour s'éclairer mutuellement, le chercheur mettant à profit son expertise méthodologique, les praticiens leur connaissance en contexte de l'objet de préoccupation mutuelle. Et il arrive enfin, dans certains cas, que les chercheurs endossent des rôles de formateurs pour produire avec les praticiens des savoirs qu'ils peuvent réinvestir comme

des résultats de recherche. Dans un cas comme dans l'autre, des formes de continuité et d'hybridation sont explorées, qui permettent à des acteurs de faire l'expérience d'une combinaison de rôles et de franchir les frontières classiquement instaurées dans les canons habituels de la recherche en contexte académique.

Enfin, une troisième observation porte sur les exigences théoriques et méthodologiques propres au champ d'étude des interactions verbales et la manière dont la recherche en formation des adultes s'y trouve adossée. On pourra constater à ce propos que l'étude des processus interactionnels en formation des adultes est susceptible de contribuer de manière productive à des défis méthodologiques de taille qui se dressent dans le champ de l'analyse des interactions multimodales. On peut penser en particulier à la manière de rendre compte d'interactions regroupant un grand nombre de participants ou encore à l'imbrication et l'articulation d'une grande diversité de ressources sémiotiques dans les phénomènes de coordination. On peut penser également aux différentes échelles temporelles et à la description de pratiques interactionnelles sur des temporalités longues. Mais force est de constater, réciproquement, que les usages en formation des adultes de l'analyse interactionnelle ne laissent pas intacte la méthode elle-même et que son application au sein des sciences du travail et de la formation induit un mécanisme de transformation et de transposition qui ne se réduit pas à une simple application. Par exemple, la place et le rôle des chercheurs diffèrent substantiellement entre les usages originels en sciences sociales de la méthode de la « *data session* » et sa mise en œuvre dans le champ de la formation des adultes. Dans les dispositifs de formation à et par l'analyse interactionnelle, le chercheur ne constitue pas un enquêteur externe de la situation analysée mais une instance de médiation, qui guide le regard analytique des praticiens sur leur propre travail et qui façonne une « mentalité analytique » descriptive au sein du groupe d'analyse. Ce regard analytique n'est pas non plus exempt de valeurs normatives, mais ces jugements se rapportent à des normes de métiers et leurs formulations sont consécutives à des repérages de comportements observables. À ce titre, elles ne constituent pas des productions *a priori*. Ainsi donc, l'analyse interactionnelle en formation des adultes n'évacue pas les jugements évaluatifs, mais elle les rapporte à une expertise professionnelle et non pas à un point de vue de chercheur. C'est ce qui les rend à la fois socialement légitimes, scientifiquement pertinentes et éthiquement acceptables.

## Références bibliographiques

- Adami, H., André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *LINX*, 68-69, 135-158.
- Alcade-Lebrun, C., Pelé-Peycelon, M., Veillard, L. (2018). Le rôle des objets-frontières dans la formation de novices en situation de travail : de l'analyse des interactions à l'ingénierie de la formation. In I. Vinatier, L. Filliettaz, M. Laforest (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Raison et Passions.
- André, V. (2019). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Étrangère ? *LINX*, 79.
- Antaki, C., Biazzi, M., Nissen, A., Wagner, J. (2008). Accounting for moral judgments in academic talk: The case of a conversation analysis data session. *Text & Talk*, 28(1), 1-30.
- Atkinson, J. M., Drew, P. (1979). *Order in court: The organisation of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (trad. par G. Lane). Paris : Seuil.
- Berger, E. (2017). Se plaindre des enfants : positionnements épistémiques et rapports institutionnels dans les récits conversationnels entre au-pair et famille d'accueil. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 67, 103-125.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Body, G. (2020). Quelle démarche de recherche pour favoriser la conceptualisation du « plan de coupe du cuir » chez des selliers-formateurs ? *Phronesis*, 9(2), 10-23.
- Borzeix, A., Fraenkel, B. (dir.). (2001). *Langage et travail*. Paris : Éditions CNRS.
- Boutanquoi, M., Bournel-Bosson, M., Minary, J.-P. (2016). La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 37-57.
- Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail*. Toulouse : Octarès.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Burdin, C. (2020). « Comme ils se parlent » : les spécificités des entretiens entre des CPE et des parents de collégiens qui ont enfreint les règles. *Carrefours de l'éducation*, (1), 97-114.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (dir.). (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146.

- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz, J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Clot, Y., Prot, B. (2013). Postface. La VAE entre repli sécuritaire et développement des compétences. *Formation emploi*, 122, 139-150
- Crahay, M. (2014). *Un bilan des recherches processus-produit*. Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Duc, B. (2016). Quand les interactions en formation renforcent les inégalités. *Formation Emploi*, 133, 177-197.
- Durand, I. (2016). Dynamique de positionnement dans les interactions tutorales : une analyse interactionnelle dans le champ de la formation à l'éducation de l'enfance. *Phronesis*, 5(3-4), 125-141.
- Durand, I., Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. In I. Vinatier, L. Filliettaz, M. Laforest (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail : outil de formation professionnelle et de recherche* (pp. 51-76). Dijon : Raison et Passions.
- Durand, I., Trébert, D., Filliettaz, L. (2015). Offre et prise de place : l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In L. Filliettaz, K. Baslev, I. Vinatier (dir.), *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* Paris : L'Harmattan.
- Duranti, A., Goodwin, C. (dir.) (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (Vol. 11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Filliettaz, L. (2006a). Linguistique appliquée et activités de travail : état des lieux et perspectives dans le champ francophone. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 32(1-4), 53-79.
- Filliettaz, L. (2006b). Asymétrie et prise de rôle. Le cas des réclamations dans les interactions de service. In M. Laforest, D. Vincent (dir.), *Les interactions asymétriques* (pp. 89-112). Québec : Nota Bene.
- Filliettaz, L. (2007). On peut toucher ? L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 41, 158-168.
- Filliettaz, L. (2009). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Éducation & Didactique*, 3(1), 91-111.
- Filliettaz, L. (2011). Asking questions... getting answers. A sociopragmatic approach to vocational training interactions. *Pragmatics & Society*, 2(2), 234-259.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

- Filliettaz, L. (à paraître). L'analyse interactionnelle comme objet et méthode de recherche. In B. Albero, J. Thievenaz (dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., Duc, B. (2010a). Skiing, cheese fondue and Swiss watches: Analogical discourse in vocational training interactions. *Vocations and Learning*, 3(2), 117-140.
- Filliettaz L., de Saint-Georges, I., Duc, B. (2010b). Reformulation, resémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale. In A. Rabatel (dir.), *Reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 283-305). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Filliettaz, L., Durand, I. (2016). L'activité de conception des tuteurs comme modalisation de l'expérience du travail : le cas de la formation des techniciens en radiologie médicale. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49(2), 83-109.
- Filliettaz, L., Lambert, P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage et Société*, 168, 15-47.
- Filliettaz, L., Trébert, D. (2015). Le travail comme objet d'analyse dans les espaces interprétatifs de l'alternance : le cas de la formation ES des éducatrices et éducateurs de l'enfance. In V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 161-178). Bruxelles : De Boeck.
- Filliettaz, L., Rémerly, V., Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Revue @ctivité*, 11(1), 22-46.
- Filliettaz, L., Schubauer-Leoni, M.-L. (dir.). (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Garcia, S., Filliettaz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123-138.
- Garfinkel, A. (2007). *Recherches en ethnométhodologie* (trad. par M. Barthélémy, B. Dupret, J.-M. de Queiroz, L. Quéré). Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (trad. par I. Joseph avec M. Dartevelle et P. Joseph). Paris : Éditions de Minuit.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, M. H., Goodwin, C. (2000). Emotion within situated activity. In N. Budwig, I. C. Uzgriz, J. V. Wertsch (dir.), *Communication: An arena of development* (pp. 33-53). Malden, MA: Blackwell.
- Gumperz, J. (1989). Les conventions de contextualisation. In *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle* (trad. par M. Dartevelle, M. Gilbert et I. Joseph) (pp. 27-54). Paris : Éditions de Minuit.

- Harris, J., Theobald, M., Danby, S. J., Reynolds, E., Rintel, S. (2012). "What's going on here?": The pedagogy of a data analysis session. In A. Lee, S. J. Danby (dir.), *Reshaping doctoral education: International approaches and pedagogies* (pp. 83-96). London: Routledge.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Holmes, J., Joe, A., Marra, M., Newton, J., Riddiford, N., Vine, B. (2011). Applying linguistic research to real world problems: The social meaning of talk in workplace interaction. In C. N. Candlin, S. Sarangi (dir.), *Handbook of communication in organisations and professions* (pp. 533-549). Berlin: De Gruyter.
- Horlacher, A.-S. (2019). «Vous pouvez rincer ». Les moments pédagogiques entre formateurs et apprentis dans les salons de coiffure. *Langage et société*, 165(3), 93-116.
- Johansson, E., Lindwall, O., Rystedt, H. (2017). Experiences, appearances, and interprofessional training: The instructional use of video in post-simulation debriefings. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 12(1), 91-112.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. (1998). *Cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Kostulski, K. (2001). Regard pragmatique sur une clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 175-192.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres : Continuum.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Laforest, M. (2009). Savoir implicite et formation professionnelle : un point de vue interactionnel sur la maîtrise d'un genre discursif lié à la profession de sage-femme. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 59-74.
- Laforest, M. (2018). L'intégration de résultats de recherche à un programme de formation : problématisation d'un processus de transposition. In I. Vinatier, L. Fillietaz, M. Laforest (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outils de formation professionnelle et de recherche* (pp. 23-50). Dijon : Raison et Passions.
- Lambert, P., Veillard, L. (2017). L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel. *Glotope*, 129, 52-89.
- Langbach, V. (2014). Communication verbale et insertion professionnelle : analyse de la construction collaborative du discours chez les locuteurs natifs faiblement qualifiés. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 85-95.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Litim, M., Kostulski, K. (2006). Le diagnostic d'une activité complexe en gériatrie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 45-54.
- Losa, S., Duc, B., Filliettaz, L. (2014). Success, Well-Being and Social Recognition: an interactional perspective. In A. C. Keller, R. Samuel, M. M. Bergman, N. K. Semmer (dir.). *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development* (pp. 69-98). Dordrecht: Springer.
- Macbeth, D. H. (1991). Teacher authority as practical action. *Linguistics and Education*, 3(4), 281-313.
- Mayen, P., Specogna, A. (2005). Conseiller, une activité et un jeu de langage professionnel. In L. Filliettaz, J.-P. Bronckart (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 99-113). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Melander, H. (2017). Becoming a "Good Nurse": Social Norms of Conduct and the Management of Interpersonal Relations. In S. Pekarek Doehler *et al.* (dir.), *Interactional Competences in Institutional Settings* (pp. 171-196). London: Palgrave Macmillan.
- Mondada, L. (2002). Opérer et enseigner à opérer. Description de l'action et formulation du savoir-faire. In C. Chauviré, A. Ogien (dir.). *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (pp. 293-318). Paris : EHESS, coll. « Raisons pratiques ».
- Mondada, L. (2006a). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 5-16.
- Mondada, L. (2006b). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15(5), 597-626.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), 71-87.
- Morrisette, J. (2020). Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collectifs collaboratifs. *Phronesis*, 9(2), 63-76.
- Mourlhon-Dallies, F. (2018). Enseignement du français aux publics professionnels et analyse des interactions au travail : un rendez-vous manqué. In I. Vinatier, L. Filliettaz, M. Laforest (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche* (pp. 127-149). Dijon, Raison et Passions.
- Nguyen, A. (2020). *La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Genève.

- Nguyen, A., Frobert, L., Favrod, J. (2020). L'analyse interactionnelle comme modalité pédagogique: l'exemple d'un dispositif pour la formation des infirmiers à la relation thérapeutique en psychiatrie. *Phronesis*, 9(2), 93-107.
- Nguyen, A., Frobert, L., Pellet, J., Favrod, J. (2021). La supervision à la compétence du développement de soi professionnel en psychiatrie : perspective interactionnelle sur un dispositif de formation et d'une recherche. In V. Rémerly, F. Chrétien, C. Chatigny (dir.), *Apprentissage et transmission de l'expérience en situation de travail : dialogue entre formation d'adultes et ergonomie*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Nguyen, H. T. (2006). Constructing "expertness": A novice pharmacist's development of interactional competence in patient consultations. *Communication and Medicine*, 3(2), 147-160.
- Nguyen, H. T. (2008). Sequence organization as local and longitudinal achievement. *Text & Talk*, 28(4), 501-528.
- Nguyen, H. T. (2017). Toward a conversation analytic framework for tracking interactional competence development from school to work. In S. Pekarek Doehler et al. (dir.), *Interactional Competences in Institutional Settings* (pp. 197-225). London: Palgrave Macmillan.
- Odier-Guedj, D. (2018). Enseigner l'interaction en formation continue universitaire : travailler avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. In I. Vinatier, L. Filliettaz, M. Laforest (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Raison et Passions.
- Pekarek Doehler, S. et al. (dir.). (2017). *Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace*. London: Palgrave Macmillan.
- Peräkylä, A. (2002). Agency and authority: Extended responses to diagnostic statements in primary care encounters. *Research on Language and Social Interaction*, 35(2), 219-247.
- Piot, T. (2019). Former demain aux métiers de services adressés à autrui. *Éducation permanente*, 220-221.
- Plantin, C., Doury, M., Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires Lyon.
- Rémerly, V. (2013). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 47-68.
- Rémerly, V., Markaki, V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Éducation permanente*, 206, 47-59.
- Rémerly, V., Duret Benou, N. (2020). Voir, Faire voir et apprendre à voir. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 14(3), consulté le 14 février 2021. <http://journals.openedition.org/rac/10353>

- Royer, S. (2019). *Les interactions dans l'apprentissage des actes professionnels en hygiène et propreté*. Thèse de doctorat en linguistique : Université d'Artois.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage cachée* (trad. par O. Ducrot). Paris : Hermann.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Seppänen, L., Kloetzer, L., Riikonen, J. (2017). Encourager la réflexion en chirurgie robotique: l'autoconfrontation croisée comme instrument de développement du travail interprétatif dans un environnement technologique complexe. *Psychologie du travail et des organisations*, 23(2), 117-136.
- Stevanovic, M. (2018). Social deontics: A nano-level approach to human power play. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(3), 369-389.
- Stevanovic, M., Peräkylä, A. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 297-321.
- Stevanovic, M., Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43(2), 185-207.
- Stevanovic, M., Weiste, E. (2017). Conversation-analytic data session as a pedagogical institution. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 1-17.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31-57.
- Stokoe, E. (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255-265.
- Ticca, A., Lambert, P., Traverso, V. (2020). Le récit de la migration en santé avec des personnes demandeuses d'asile en France. Réflexions sur la formation des soignants et des interprètes. *Revue Phronesis*, 9(2), 88-103.
- Tomás, J.-L. (2008). S'expliquer avec le collectif de geste : le cas de deux internes en chirurgie cardiaque. *Activités*, 5(2), 39-51.
- Traverso, V. (2000). Les émotions dans la confiance. In C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions* (pp. 205-221). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Trébert, D., Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation : le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. In N. Blanc, V. Rivière (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulation entre recherche et formation* (pp. 173-198). Lyon : ENS.

- Trognon A. (1991). La fixation de l'interprétation des énoncés dans l'interaction conversationnelle. In G. Vergnaud (dir). *Les sciences cognitives en débat* (pp. 219-227). Paris : Éditions du CNRS.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., Filliettaz, L., Laforest, M. (dir.). (2018). *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Raison et Passions.
- Voutilainen, L., Henttonen, P., Kahri, M., Kivioja, M., Ravaja, N., Sams, M., Peräkylä, A. (2014). Affective stance, ambivalence, and psychophysiological responses during conversational storytelling. *Journal of Pragmatics*, 68, 1-24.
- Zemel, A., Koschmann, T. (2014). “Put your fingers right in here”: learnability and instructed experience. *Discourse Studies*, 16(2), 163-183.
- Zogmal, M. (2020). *Savoir voir et faire voir*. Berne : Peter Lang.
- Zogmal, M., Durand, I. (2020). De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle : contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108-122.

