

## L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes

FILLIETTAZ, Laurent

---

### Reference

FILLIETTAZ, Laurent. L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In: J. Friedrich & J.C. Pita Castro. *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon : Editions Raisons et Passions, 2014. p. 127-162

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55057>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**Activité, appropriation, expérience, action, interaction, savoir-faire, identité, épreuve**

Le laboratoire RIFT (Recherche, intervention, formation, travail) appartenant à la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève propose aux lecteurs une discussion de ces quelques concepts devenus incontournables dans le champ de la formation des adultes. En effet, les chercheuses et chercheurs de ce laboratoire, issus de disciplines différentes (philosophie, sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, linguistique), ont fait le constat que le travail sur les concepts est souvent peu explicite. Or, toute recherche empirique est confrontation entre des concepts, inclus dans des théories et issus de recherches antérieures, et les réalités que l'on veut comprendre.

Expliciter la capacité des concepts à traduire certains aspects du réel, et confronter ce travail avec les pratiques sociales et professionnelles que l'on veut comprendre, telle est donc l'ambition de ce livre.

En travaillant sur cette confrontation entre concepts et réalité et en prenant appui sur des travaux empiriques, chaque chapitre, centré sur un concept, constitue une contribution d'ordre théorique mais témoigne aussi d'une visée éminemment pratique.

Toutes celles et tous ceux qui travaillent dans le champ de la formation des adultes pourront trouver ici matière à enrichir leurs travaux. Au delà de ce domaine, ce livre peut aussi être précieux pour tout chercheur en sciences de l'éducation. Il peut enfin constituer un exemple de ce qu'il serait utile de réaliser plus systématiquement dans toute science humaine.

Janette Friedrich et Juan Carlos Pita Castro ont coordonné le travail dont ce livre est issu.

Marc Durand, Germain Poizat, Etienne Bourgeois, Marie-Noëlle Schurmans, Laurent Filliettaz, Jean-Michel Baudouin y ont apporté leur contribution.

ISBN 978-2-917645-30-7



9 782917 645307

Editions Raison et Passions  
raison.passions@free.fr  
www.raisonetpassions.fr

18,00 €



Recherches en formation des adultes

Janette Friedrich et Juan Carlos Pita Castro (Eds.)

Janette Friedrich  
Juan Carlos Pita Castro (Eds.)

# Recherches en formation des adultes

*Un dialogue entre concepts et réalité*

Editions Raison et Passions

Maquette de couverture  
Studio Préférences  
[Studio.pref@wanadoo.fr](mailto:Studio.pref@wanadoo.fr)

**Recherches en formation des  
adultes :**  
**Un dialogue entre concepts et réalité**

**Janette Friedrich  
Juan Carlos Pita Castro (Eds.)**

**Editions Raison et Passions**  
**33 rue Philippe Genreau**  
**21000 Dijon**  
[www.raisonetpassions.fr](http://www.raisonetpassions.fr)  
[raison.passions@free.fr](mailto:raison.passions@free.fr)

**4<sup>e</sup> trimestre 2014**

## Sommaire

	Page
<b>Introduction</b> Janette Friedrich et Juan Carlos Pita Castro	7
<i>Activité humaine</i> et éducation des adultes Marc Durand	15
<b>Le concept d'<i>appropriation</i></b> en formation des adultes Germain Poizat	40
<i>Expérience</i> et figures de l'apprentissage adulte Etienne Bourgeois	69
<i>L'action</i> : questionnement, conceptions, réalisations Marie-Noëlle Schurmans	93
<i>L'interaction langagière</i> : un objet et une méthode d'analyse en formation des adultes Laurent Filliettaz	127
<i>Le savoir-faire</i> : un savoir ou autre chose ? Janette Friedrich	163
<i>Identité et récit de vie</i> : dépliage et analyse du développement Juan Carlos Pita Castro	195
La « phrase qui tue ». La notion d' <i>épreuve</i> , de la dissémination à la conceptualisation Jean-Michel Baudouin	223
<b>Notices sur les auteurs</b>	255

Achévé d'imprimer en novembre 2014  
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery  
58500 Clamecy  
Dépôt légal : novembre 2014  
Numéro d'impression : 411175

*Imprimé en France*

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®

- Schurmans, M.-N. (1998). Durkheim et Vygotsky. Représentations sociales et instruments sémiotiques. *Société française*, 12/13 (62-63) oct. nov. décembre, 68-77.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action (pp. 157-177). In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Schurmans, M.-N. (2008). Dimensions éducatives des relations amoureuses. In A. Petitat (Ed.), *La relation et l'interaction comme contextes éducatifs*. *Education et Sociétés*, 22(2), 71-86.
- Schurmans, M.-N. (2009). La construction sociale des jugements d'excellence et son rapport avec la validation des acquis (pp. 161-187). In R. Béglise & J.-P. Boutinet (Eds), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Laval : PUL.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M. & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche (pp. 299-318). In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel*. Paris : La Découverte.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.
- Weber, M. (1971). *Economie et société*, vol. 1. Paris : Plon.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Presses Pocket.
- Welniarz, B. (2011). De l'instabilité mentale au trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité : l'histoire d'un concept controversé. *Perspectives Psy*. 2011/1 (Vol. 50).

## L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation des adultes

Laurent Filliettaz

### L'interaction langagière comme objet d'investigation en formation des adultes

Ce chapitre vise à interroger la nature et la place du concept d'interaction langagière dans le champ des pratiques et des recherches en formation d'adultes. Qu'est-ce que l'interaction langagière et comment en définir les ingrédients ? Quels domaines de réalité empirique ce concept permet-il de cerner ? A quels types d'usages ce concept et le réseau notionnel auquel il est associé se prêtent-ils et à quels courants de pensée ces usages empruntent-ils ? En effet, la problématique des interactions langagières constitue depuis quelques années une réalité empirique largement repérée par la recherche en formation d'adultes. Plusieurs objets d'études se sont récemment cristallisés, attestant de la vitalité de ce champ de recherche. Un premier objet d'investigation réside par exemple dans la compréhension des phénomènes langagiers qui constituent les réalités professionnelles. Les travaux conduits dans une perspective de linguistique du travail et de la formation, qu'elle soit d'orientation anglo-saxonne (Drew & Heritage, 1992 ; Sarangi & Roberts, 1999) ou francophone (Grosjean & Lacoste, 1999 ; Borzeix & Fraenkel, 2001 ; Boutet, 2008 ; Filliettaz & Bronckart, 2005 ; Rémerly, 2013), ont

largement contribué à souligner le rôle constitutif et en constante augmentation des interactions langagières dans la conduite des activités de travail. Ces travaux tendent à démontrer que l'expérience du travail ne se fait pas hors de l'usage du langage et que les réalités sémiotiques revêtent au contraire une importance croissante dans les pratiques professionnelles contemporaines. Boutet (2008) parle à cet égard de « part langagière du travail » pour rendre compte « de ce phénomène à la fois social et linguistique par lequel les opérateurs voient des activités symboliques de représentation de la réalité tendre à se substituer à leurs activités corporelles antérieures » (p. 19).

La part des interactions langagières en formation d'adultes ne se réduit pas à l'accomplissement du travail. Elle joue un rôle reconnu comme central dans les processus de développement et dans la nature des rapports que les travailleurs entretiennent à leur activité. Cette dimension développementale de l'activité langagière a été particulièrement bien cernée et étudiée par le courant de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008). Dans les dispositifs d'analyse du travail mis en place en clinique de l'activité, les interactions langagières jouent en effet un rôle moteur de « confrontation dialogique ». Elles sont perçues comme un moyen de substituer aux « cercles vicieux des monologues » qui « dégradent l'hétéroglossie en soliloques » les « cercles vertueux et interférants du dialogue » (Clot, 2001, p. 13). 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.

Un autre domaine d'investigation clairement repérable réside dans la problématique des apprentissages en situation de travail et du rôle de l'accompagnement tutoral en formation professionnelle initiale et continue. Qu'ils relèvent du courant francophone de la didactique professionnelle (Mayen, 1999, 2002 ; Kunégel, 2011 ; Olry & Cuvillier, 2007 ; Pastré, 2011), du courant anglo-saxon du Workplace Learning (Billett, 2009) ou d'une perspective de linguistique interactionnelle (Filliettaz, 2009b, 2011b ; Mondada, 2006 ; Koskela & Palukka, 2011), nombreux sont les travaux qui ont souligné récemment l'importance des interactions langagières dans les processus d'apprentissage en situation de travail. Dans ces travaux, les interactions langagières constituent un élément incontournable pour

comprendre les processus d'apprentissage professionnel. D'abord, parce que les pratiques langagières sont constitutives du travail dans un nombre important de métiers. Ensuite, parce que le langage joue un rôle déterminant dans les activités de formation. Et enfin, parce que le développement de la conceptualisation dans l'action ne peut se déployer que par le pouvoir organisateur de cet instrument culturel qu'est le langage. De ce point de vue, l'étayage langagier proposé par les tuteurs en formation professionnelle aurait pour vocation non seulement de rendre visible et appréhendable ce qui, dans le travail du novice, pourrait demeurer non perçu, mais encore de guider l'apprenant dans un processus de participation progressive aux situations auxquelles il se trouve confronté.

La diversité et la plasticité des usages dont font l'objet les interactions langagières dans le champ de la recherche en formation d'adultes requièrent des efforts accrus en matière de conceptualisation et de définition. Dans cette perspective, ce chapitre s'appliquera à montrer que le concept d'interaction peut constituer pour les chercheurs en formation d'adultes à la fois un « objet » et un « instrument » d'investigation. L'interaction langagière constitue un objet d'investigation dans le sens où elle renvoie à des domaines de réalité empirique particuliers qui méritent d'être repérés, délimités et mieux compris dans leur organisation interne et leurs conditions de manifestation empirique. Mais l'interaction langagière permet aussi, plus généralement, d'accéder à des réalités qui vont au-delà de formes d'expression empiriques et qui relèvent d'un large éventail de problématiques, incluant notamment la question des processus d'apprentissage et de développement associés à la vie adulte en général et aux situations de travail en particulier. C'est à ce titre qu'elle peut être considérée aussi comme une « méthode » de recherche : la perspective interactionnelle en analyse du travail.

Pour souligner ce double registre, empirique et méthodologique, sur lequel se déploient les exigences de conceptualisation de la problématique de l'interaction, le chapitre adoptera la démarche suivante. Une première partie aura pour objectif de définir et de modéliser le champ conceptuel couvert par la problématique des interactions langagières en formation. Les notions d'interactant, d'action conjointe, de coordination, d'environnement, et de ressources multimodales seront

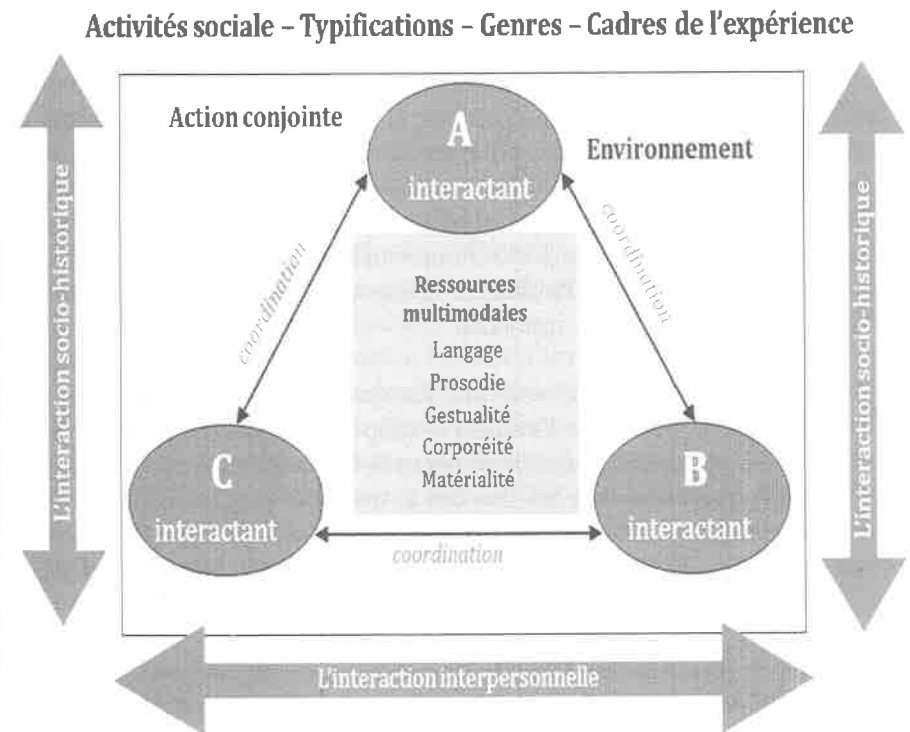
abordées et discutées, dans le but de dégager des courants de pensée permettant une approche outillée de la part des interactions langagières en formation d'adultes. Une deuxième partie du chapitre montrera comment ce réseau conceptuel peut être mis en œuvre et mobilisé pour éclairer une réalité empirique particulière : la formation professionnelle des apprentis en situation de travail en entreprise. A cette fin, des données empiriques relevant des interactions tutorales seront présentées et étudiées. En prolongement de l'étude empirique, la troisième et dernière partie visera à souligner les spécificités et surtout les potentialités que peut représenter l'analyse des interactions langagières pour la recherche en formation d'adultes. Les éléments saillants d'une « mentalité analytique » spécifique seront identifiés et mis en regard d'autres voies méthodologiques empruntées dans le champ particulier de l'analyse du travail en formation.

### L'interaction langagière comme champ conceptuel

Le panorama des travaux sommairement restitués ci-dessus souligne la diversité des formes empiriques par lesquelles se manifestent les interactions langagières dans le champ de la formation d'adultes. Ce panorama rappelle aussi la richesse des domaines de réalité abordés dans la recherche et pour lesquels la problématique des interactions langagières semble convoquée au titre de ressource analytique. Cette convocation croissante de la problématique de l'interaction dans la recherche en formation d'adultes suscite des besoins accrus en matière de conceptualisation et de théorisation. Comment cerner, sur le plan conceptuel, la problématique des interactions langagières et leurs ingrédients ? Quelle(s) définition(s) produire de ces ingrédients et à quel(s) courant(s) épistémologique(s) emprunter pour ce faire ? A l'évidence, il n'existe pas à ce jour dans le champ de la recherche en formation d'adultes une définition unique, explicite et consensuelle de la notion d'interaction. Les auteurs qui s'en sont emparés et dont quelques-uns ont été évoqués ci-dessus se risquent peu à des définitions, évitant de saisir de manière surplombante une notion aux contours aussi diffus. Et pourtant, en dépit des risques que la démarche comporte, il ne semble pas inutile de tenter une

modélisation intégrée de la notion, ne serait-ce que pour mieux cerner les différents domaines d'usage dont elle a pu faire l'objet. C'est cette tentative de modélisation que nous esquissons ci-dessous, en proposant de conceptualiser les processus interactionnels comme une combinaison de trois ordres de réalité qui méritent d'être envisagés conjointement : *l'ordre interpersonnel*, qui renvoie aux mécanismes de coordination et de coopération dans des formes d'actions conjointes ; *l'ordre socio-historique*, qui renvoie aux environnements institutionnels et culturels dans lesquels les interactions prennent place ; et enfin *l'ordre sémiotique*, par lequel ces mécanismes de coordination et d'orientation dans l'environnement social sont accomplis.

Figure 1 : les ingrédients conceptuels de l'interaction langagière





## L'interaction comme engagement réciproque dans des actions conjointes

Selon les définitions de sens commun consignées par les dictionnaires, « interaction » signifie « action réciproque de deux ou plusieurs phénomènes » (Larousse). Conçu à ce degré de généralité, on retrouve ce concept dans bien des domaines scientifiques, comme par exemple en physique, où il désigne un transfert d'énergie entre des éléments de la matière, ou encore en statistique, où il permet de caractériser un type particulier de rapport entre des variables (A exerce une influence sur B ; B exerce une influence sur A).

C'est pourtant un usage plus spécifique de ce concept qui s'est imposé dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle dans le champ des sciences humaines et sociales, et qui retiendra notre attention ici. Comme le rappelle Trognon (1991), l'interaction désigne dans ce domaine un principe général qui stipule que les conduites des individus ainsi que les ressources sur lesquelles elles se fondent ne peuvent être conçues en dehors d'une prise en compte des relations que l'individu entretient avec autrui. Ainsi, pour les tenants de l'École de Chicago par exemple, ce sont surtout les processus interactionnels propres à des situations de co-présence et d'activités collectives qui ont été étudiés à partir des années 1960. Pour Goffman (1973a), l'interaction désigne ce processus d'influence réciproque lié au partage de l'environnement physique immédiat :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres. » (p. 23)

En dépit de son caractère fortement modalisé (on entend à peu près...), cette définition sociologique de l'interaction précise le concept et lui assigne des traits spécifiques. Ce ne sont plus seulement des ingrédients (A et B) qui entretiennent une influence réciproque, mais des

« partenaires », des individus, bref, des acteurs humains ou des *interactants*. Ces interactants partagent un espace perceptuel commun (un environnement physique immédiat selon Goffman), et surtout, ils s'engagent réciproquement dans des formes d'actions collectives. Selon les auteurs, ces formes d'organisations collectives de l'agir ont été désignées tantôt comme des *actions conjointes* (Clark, 1996), comme des *actions collectives* (Vernant, 1997) ou encore comme des *actions à plusieurs* (Livet, 1994). Ces catégories traduisent une idée récurrente : le fait que l'interaction ne se réduit pas à une situation de co-présence entre acteurs mais implique nécessairement une orientation vers des enjeux partagés et distribués parmi les participants. Goffman (1973b) distingue à ce propos deux modalités de regroupements entre individus : les regroupements non focalisés (*unfocused gathering*), qui consistent en de simples juxtapositions d'individus seuls ou « ensemble », qui partagent une même situation sociale et un espace perceptuel commun, mais sans pour autant l'investir d'un engagement réciproque et mutuellement ratifié autour d'un enjeu commun (ex. les piétons dans la rue ou les patients d'une salle d'attente) ; et les regroupements focalisés (*focused gathering*), qui concernent en revanche des individus qui non seulement partagent une situation sociale, mais encore l'investissent d'une « rencontre », et qui ainsi « se ratifient mutuellement comme soutiens autorisés d'un objet particulier d'attention visuelle et cognitive » (Goffman, 1988, p. 147). La conversation, les jeux, les soins ou la danse illustrent cette seconde catégorie.

Cette conception de l'interaction comme forme d'action conjointe pose par ailleurs, du point de vue des interactants qui y participent, la question des processus par lesquels se régulent et s'accommodent les engagements réciproques. Selon les auteurs, on parlera à ce propos de *coopération* (Grice, 1979), de *coordination* (Clark, 1996), de *position de participation* (Goffman, 1987) ou encore de *négociation* (Kerbrat-Orecchioni, 2004) pour désigner ces mécanismes d'ajustement des contributions respectives. Ces mécanismes de coordination supposent une synchronisation temporelle fine des contributions respectives des participants. Plus généralement, ils impliquent de la part des participants une capacité à interpréter la signification des actions accomplies dans l'environnement. Ceci suppose d'être en mesure d'interpréter les

conduites de ses partenaires et, réciproquement, de rendre ses propres contributions interprétables aux yeux des co-participants.

### **L'interaction comme mobilisation de ressources multimodales**

Les interactions ne placent pas seulement les participants devant la nécessité d'un engagement réciproque dans des formes d'actions conjointes. Elles reposent également sur un certain nombre de ressources permettant aux interactants d'accomplir ce processus de coordination et de coopération. On désigne parfois ces ressources et ces moyens comme des *médiations*, ou plus spécifiquement des *médiations communicatives* (Habermas, 1987). On entend par là que le rapport des participants aux situations d'interaction n'est pas immédiat, mais au contraire médiatisé par l'usage de ressources sémiotiques diverses.

Parmi les ressources sémiotiques mobilisées par les interactants, le langage jouit comme on le sait d'un statut spécifique et particulièrement important. On parlera alors d'interactions verbales pour désigner des actions collectives prioritairement accomplies sur le mode langagier (Kerbrat-Orecchioni, 1990). L'étude des interactions verbales constitue un champ particulièrement fertile et dynamique des sciences du langage. Plusieurs paradigmes s'y sont intéressés depuis les années 1960, dont notamment l'ethnographie de la communication (Hymes, 1984), la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1989), l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978 ; Sacks, 1992) ou encore l'analyse du discours (Maingueneau, 1995 ; Bronckart, 1997 ; Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). En dépit des divergences et des controverses qui les animent, ces approches incarnent un « tournant praxéologique » en sciences du langage, dans lequel les productions langagières ne sont plus simplement conçues comme des abstractions formelles visant à transmettre de l'information mais véhiculent un pouvoir agissant sur les contextes particuliers dans lesquels elles sont en usage. En particulier, ces approches ont permis de souligner le rôle constituant du langage en interaction pour l'accomplissement des activités sociales (Filliettaz, 2002), la négociation d'une intelligibilité partagée

des situations (Duranti & Goodwin, 1992), l'endossement des rôles sociaux et des identités situées (Zimmerman, 1998), et la construction des rapports aux savoirs (Mondada, 2005).

Si le langage en interaction peut être conçu comme une ressource pour l'organisation et l'accomplissement pratique des actions conjointes, il n'en constitue qu'un ingrédient parmi d'autres, les dimensions non verbales de l'interaction tout comme des éléments de l'environnement matériel pouvant jouer un rôle déterminant dans la manière dont les participants ajustent et interprètent leur engagement dans l'interaction. Ces observations ont donné lieu récemment à d'abondants travaux dans le domaine des approches multimodales de l'interaction (Goodwin, 2000 ; Mondada, 2006 ; de Saint-Georges, 2008). Dans ces approches multimodales, les significations mises en circulation ne découlent plus seulement des productions verbales ; elles reposent également sur une vaste palette d'autres ressources sémiotiques (la prosodie, la gestualité, les mimiques faciales, les mouvements corporels, les déplacements dans l'espace, les manipulations d'objets matériels et symboliques, etc.) ; et surtout, ces significations résultent d'une combinaison et d'une agrégation permanente de ces multiples ressources dans des contextes d'usages singuliers. Adopter une perspective multimodale sur les interactions langagières revient donc à observer non seulement comment les participants à l'interaction se coordonnent et ajustent leur engagement pour agir collectivement, mais encore à repérer les sortes de ressources sémiotiques mobilisées à cette fin et la manière dont celles-ci sont mises en œuvre et agencées.

### **L'interaction comme mise en relation avec des constructions socio-historiques**

La prise en compte des médiations communicatives et des ressources multimodales mises en œuvre dans les interactions pose la question des conditions dans lesquelles ces réalités peuvent être interprétées par les interactants. Or cette question de l'interprétation et de la signification ne s'épuise pas dans les mécanismes de coordination locale et située prenant place entre les participants ; elle implique également de prendre en compte le caractère historiquement et

socialement ancré des ressources mobilisées par les interactants. C'est ce qu'a particulièrement bien montré Vygotski (1985) à propos du langage, en concevant ce dernier comme un outil culturel dont l'intériorisation par les individus constitue une condition nécessaire de leur développement et de l'émergence de la pensée consciente au plan de l'espèce humaine (Bronckart, 1997).

Selon les champs disciplinaires consultés, la prise en compte des dimensions socio-historiques de l'interaction a donné lieu à des conceptualisations diverses. Dans le cadre de la psychologie historico-culturelle par exemple (Leontiev, 1979), on désigne généralement par le terme d'*activités* les formes collectives d'organisation de l'agir identifiables au plan de l'espèce, et qui délimitent des domaines de la vie sociale (la nutrition, l'habitat, l'évitement du danger, etc.). Pour la phénoménologie sociale en revanche, c'est le terme de *typification* qui permet de saisir les expériences collectivement organisées telles qu'elles exercent une influence sur la manière dont les individus s'orientent dans les situations (Schütz, 1987). Cet aspect de la participation à l'interaction a été particulièrement bien cerné par Goffman et son concept de *cadre de l'expérience*. Dans *Frame Analysis*, Goffman (1991) montre par exemple que la manière dont les individus font l'expérience des interactions qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne n'est pas immédiate et univoque mais médiatisée, filtrée, par ce qu'il appelle des cadres. Ces cadres désignent des « prémisses organisationnelles », c'est-à-dire un ensemble de savoirs et de savoir-faire, culturellement construits, qui permettent d'interpréter l'expérience comme relevant d'un type particulier, et de répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? ». C'est notamment en mobilisant ces cadres sociaux que les individus parviennent à interpréter la signification des situations qu'ils rencontrent et d'y ajuster leurs propres manières d'y participer. Enfin, dans le champ des sciences du langage, on évoque fréquemment les travaux de Bakhtine/Voloshinov et la notion de *genre de discours* pour désigner les « types relativement stables d'énoncés » (Bakhtine, 1984, p. 285) qui existent dans une sphère sociale donnée (ex. le roman, la nouvelle, le débat, l'entretien, etc.), et qui alimentent en permanence la manière dont les individus produisent des discours aussi bien à

l'oral qu'à l'écrit. C'est là une référence majeure à laquelle emprunte, notamment, la clinique de l'activité, pour désigner les ingrédients de la culture du métier constitutive de l'activité de travail.

En dépit des nuances qui les caractérisent, ces travaux se retrouvent autour d'une conviction partagée : l'idée selon laquelle les participants n'interagissent pas seulement avec les individus avec lesquels ils se trouvent engagés localement, mais également avec des réalités sociales qui préexistent à leur rencontre, la prolongent également, et qui constituent un produit cristallisé dans le temps, en perpétuelle évolution. La mise en œuvre de ce patrimoine cristallisé agit comme une ressource pour l'action conjointe. Elle contribue aussi, par rétroaction, à la fois à la sédimentation et au renouvellement de ces ressources.

Au terme de cette tentative de modélisation du champ conceptuel de l'interaction et de ses ingrédients, on pourra définir l'interaction langagière comme un processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace perceptuel partiellement partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe, elle-même indexée à des pratiques sociales historiquement et culturellement cristallisées. On pourra retenir de la modélisation proposée ici que les processus interactionnels désignent indissociablement une double réalité. Sur l'*axe interpersonnel*, ils se rapportent aux mécanismes de coopération et de coordination qui caractérisent l'effort d'ajustement consenti par les interactants dans le cadre des actions conjointes qu'ils conduisent localement. Sur l'*axe socio-historique*, ces processus interactionnels se réfèrent aux réalités institutionnelles et culturelles avec lesquelles ces mêmes interactants se mettent en rapport dans le cadre des activités auxquelles ces situations locales se réfèrent.

Des courants de pensée distincts viennent alimenter chacun de ces deux axes. L'interactionnisme symbolique constitue par exemple une ressource précieuse pour conceptualiser les mécanismes d'ajustement et de coordination qui caractérisent les rencontres sociales. Quant à l'interactionnisme social ou socio-discursif (Bronckart, 1997), il porte une attention première aux mécanismes de cristallisation et de sédimentation qui viennent alimenter ces rencontres sociales et qui permettent aux participants de s'y adosser. Loin de penser ces réalités

comme étanches et irréconciliables, la recherche en formation des adultes invite au contraire à explorer les imbrications et les interrelations profondes entre ces courants de pensée. C'est du moins la position que nous proposons d'assumer et d'illustrer empiriquement dans la suite de ce chapitre.

## L'interaction comme objet d'analyse empirique

Pour illustrer la manière dont une modélisation de l'interaction langagière peut donner lieu à des analyses empiriques et éclairer des domaines de réalité de la formation, nous proposons de recourir ici à du matériel audio-vidéo recueilli au cours d'un programme de recherche portant sur les pratiques de formation professionnelle initiale en vigueur en Suisse<sup>1</sup> (Fillietaz, de Saint-Georges & Duc, 2008 ; Fillietaz, 2009a, 2009b, 2011a, 2011b, 2012). Ces données consistent en des enregistrements audio-vidéo d'interactions entre apprentis et formateurs recueillies en conditions « naturelles » et non pas provoquées, dans des situations de travail en entreprise. Le système « dual » de la formation professionnelle, tel qu'il est largement répandu en Suisse, confère un rôle partenarial important voire même central aux entreprises et aux organisations du monde du travail. Celles-ci, en effet, agissent sur le marché des places d'apprentissage, déterminent les contenus de formation et surtout endossent la responsabilité de la formation pratique des apprentis. Ces dispositifs se fondent donc sur une conviction fortement ancrée et héritée d'une longue tradition, selon laquelle l'expérience du travail par de jeunes adultes constitue un ingrédient favorable à leur insertion professionnelle.

Dans ce contexte spécifique, nous proposons d'examiner ici de manière plus particulière les conditions d'accompagnement et de formation en

---

<sup>1</sup> Ce programme de recherche a pour titre « La mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Une analyse des interactions verbales et non verbales » et a été subventionné par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique dans le cadre d'un subside de professeur boursier attribué à Laurent Fillietaz (PP001-106603 et PP001-106603). Le programme de recherche a bénéficié de la précieuse collaboration d'Ingrid de Saint-Georges, Barbara Duc et Stefano Losa.

entreprise d'apprentis débutants, observés durant la première année de leur parcours de formation. La perspective d'analyse que nous souhaitons approfondir portera essentiellement sur la problématique des conditions dans lesquelles se manifestent (ou pas) des opportunités de formation dans les activités de production réalisées en situation de travail. Cette problématique renvoie à un vaste ensemble de questions. Comment les tuteurs en entreprise concilient-ils les exigences productives du travail avec les enjeux « constructifs » de la formation<sup>2</sup> ? Comment mettent-ils à la disposition des apprentis des ressources leur permettant d'apprendre dans et par l'activité ? Et réciproquement, comment les apprentis s'engagent-ils dans ces activités et font-ils usage des ressources mises à leur disposition ? L'exploration de ces questions conduira à prêter une attention particulière aux interactions langagières et à la manière dont celles-ci permettent aux participants de s'orienter dans les environnements de travail.

Pour aborder ces questions, nous nous intéresserons ci-dessous à quelques extraits illustrant la formation d'un apprenti automaticien dans le contexte d'une ligne de production industrielle. L'entreprise en question est spécialisée dans la fabrication de machines d'usinage à électroérosion. L'apprentissage au sein de cette entreprise prend la forme de divers stages que les apprentis effectuent dans plusieurs secteurs de production, au cours des trois années que dure leur formation. Nous porterons ici notre attention sur Victor (VIC), un apprenti effectuant un stage au poste de contrôle de production des générateurs électriques. Le poste de contrôle constitue un espace de formation considéré comme privilégié pour les apprentis automaticiens. Les nombreuses procédures de vérification qu'il s'agit de conduire amènent en effet les apprentis à manipuler un large éventail de composantes électriques et électroniques. De fréquentes procédures de résolution de pannes sont réalisées, qui incitent les

---

<sup>2</sup> Nous renvoyons ici à la distinction proposée par la didactique professionnelle entre les dimensions *productives* et *constructives* de l'activité : « L'activité en situation est à la fois productive et constructive : le sujet ne fait pas que produire des transformations des objets du monde extérieur, il se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. C'est la fonction constructive de l'activité. » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 154).

apprentis à mettre en pratique leurs connaissances des schémas électriques et leurs capacités de raisonnement. Les apprentis ne travaillent jamais seuls sur le poste de contrôle. Le voltage élevé des appareillages utilisés et les enjeux de production conduisent l'entreprise à préconiser un accompagnement rapproché. Ainsi, dans l'environnement en question, Victor travaille en duo avec Norbert (NOR), un technicien expérimenté, et qui endosse ponctuellement une fonction tutorale à l'égard des apprentis.

Dans les paragraphes qui suivent, nous restituerons trois brefs extraits observés à l'occasion d'une procédure de résolution de panne survenue au cours du contrôle d'une armoire de générateur électrique prise en charge par l'apprenti et son tuteur. Nous montrerons comment les participants font face à la survenue de la panne et comment ils s'engagent dans l'interaction aux différentes étapes de cette action conjointe. En particulier, nous examinerons comment le tuteur et son apprenti font usage de ressources spécifiques pour coordonner leur engagement dans la situation et comment ces ressources peuvent conduire, selon des modalités variables, à mettre en visibilité des savoirs et des savoir-faire dans le champ professionnel concerné.

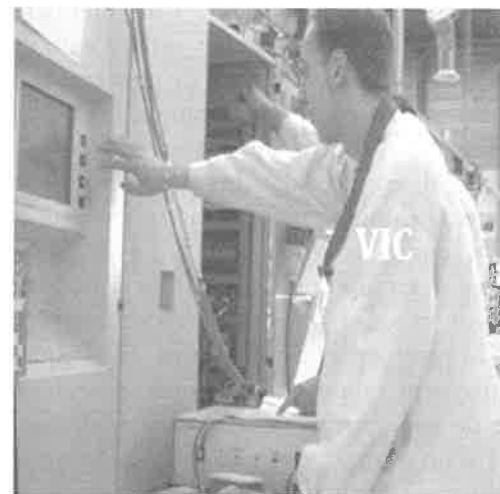
### Faire face à l'émergence de la panne

Dans l'extrait retranscrit ci-dessous, VIC (l'apprenti) et NOR (le tuteur) sont engagés dans la partie initiale du protocole de contrôle du générateur. Après une vérification visuelle de l'armoire, ils terminent de brancher le banc de test sur les modules électriques et s'appêtent à mettre l'armoire sous tension.

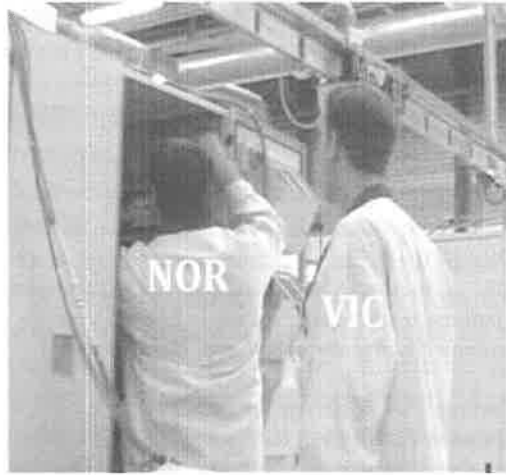
Extrait 1 : « c'est quoi ce problème ? » (220, 05:30 – 07:35)

1. NOR: bon on y va \ ((NOR place le protocole sur le banc de test))
2. NOR: ((ouvre le protocole et pointe avec son doigt sur la première ligne))
3. VIC: ((avance son doigt vers l'interrupteur central et s'apprête à enclencher l'armoire))
4. NOR: non non \
5. VIC: ((suspend son geste et lit le protocole))
6. NOR: non avant de mettre celui-là je préfère mettre celui-là et celui-là comme ça si y a un court-jus direct \

7. VIC: ((se déplace à l'intérieur de l'armoire)) QF-101 et 103 /
8. NOR: 101 et 103 \
9. VIC: ((VIC enclenche des modules électriques dans l'armoire)) voilà \
10. NOR: on va se préparer on va mettre le canal 1 en alternatif ((effectue des réglages sur le banc de test)) c'est bon /
11. VIC: ouais on est bon \ ((se place devant le banc de test))
12. NOR: après /
13. VIC: on se met sur ON / ((avance sa main vers l'interrupteur général en observant NOR)) [#1]
14. NOR: la batterie là / à mettre ((NOR enclenche une batterie dans l'armoire)) la batterie maintenant c'est sur le bouton vert \
15. VIC: mhmm \ ((enclenche l'interrupteur général, mais rien ne se passe))
16. VIC: la tempo /
17. NOR: non non tu devrais y avoir envoyé là \ . vas-y /
18. VIC: ((appuie à nouveau sur l'interrupteur, mais rien ne se passe))
19. NOR: ((NOR effectue diverses vérifications visuelles et des interventions dans l'armoire)) [#2]  
((NOR se déplace en silence derrière la porte de l'armoire pour effectuer des vérifications visuelles))
20. VIC: c'est quoi ce problème /
21. NOR: ((NOR se replace devant l'armoire et enclenche des modules électriques))



[#1] VIC avance la main en direction de l'interrupteur général et questionne NOR : « on se met sur on ? »



[#2] Après la survenue de la panne, NOR effectue diverses vérifications visuelles et des interventions dans l'armoire

L'extrait retranscrit ci-dessus montre comment, notamment dans la première partie de la séquence, le tuteur (NOR) aménage pour l'apprenti (VIC) un espace de participation à la procédure de test. VIC n'est pas placé à ce moment dans une posture d'observateur, mais il est invité à participer activement à la conduite du protocole (« bon on y va », l. 1). Comme l'illustre l'image #1, VIC intervient tout comme NOR sur le dispositif technologique qu'il s'agit de contrôler. On peut relever cependant que cet espace de participation est étroitement supervisé et fortement étayé par le tuteur. NOR, en effet, produit des évaluations à propos des interventions de l'apprenti (« non non », l. 4). Il énonce des instructions à son intention (« non avant de mettre celui-là je préfère mettre celui-là et celui-là comme ça si y a un court-jus direct », l. 6 ; « on va se préparer on va mettre le canal 1 en alternatif », l. 10 ; « la batterie maintenant c'est sur le bouton vert », l. 14) et le met en situation de tester ses connaissances par la production de questions didactiques (« après ? », l. 12). Cet encadrement rapproché est rendu manifeste non seulement par la nature de son activité verbale mais également par la mise en oeuvre d'un large éventail de ressources multimodales. A plusieurs reprises, le tuteur, en effet, manipule le protocole de test et le pointe de l'index à l'attention de VIC (l. 1). C'est lui également qui intervient sur le banc de test et qui en

effectue le réglage (l. 10). C'est lui enfin qui effectue des manipulations directes dans l'armoire électrique au moment d'énoncer des instructions à l'attention de l'apprenti (l. 14).

Cette conjonction de gestes praxiques et d'instructions verbales permet de souligner le cadrage complexe dont la situation fait l'objet à ce moment de la procédure de test : structurée par la conduite d'un protocole régi par des contraintes techniques, l'interaction est orientée par des enjeux de nature clairement « productive » ; mais, dès lors que cette procédure est partiellement « transposée » et rendue interprétable pour l'apprenti, elle rend manifestes également les enjeux « constructifs » qui président à l'interaction.

De manière intéressante, l'apprenti s'aligne à cette forme de cadrage de l'interaction et s'engage dans les espaces de participation qui lui sont proposés. Il « répond » par exemple de manière non-verbale aux instructions du tuteur (l. 3, l. 5, l. 9), énonce à son intention des questions de vérification (« QF-101 et 103 ? », l. 7 ; « on se met sur ON ? », l. 13) et valide les étapes séquentielles marquées par le discours du tuteur (« ouais on est bon », l. 11).

Cette configuration de participation va cependant se trouver fortement altérée par l'émergence de la panne. En effet, au moment où VIC enclenche l'interrupteur général (l. 15), le générateur électrique ne se met pas sous tension. L'apprenti esquisse une hypothèse explicative (« la tempo ? », l. 16), immédiatement invalidée par le tuteur (« non non tu devrais y avoir envoyé là », l. 17). Dès cet instant, le tuteur transforme de manière significative l'organisation locale de l'interaction. C'est désormais lui qui, de manière individuelle, prend en charge l'activité, comme en attestent ses interventions dans l'armoire et ses déplacements dans l'environnement (l. 19). L'apprenti, quant à lui, reste en retrait (voir #2), observe une situation qui ne lui est plus adressée, et qu'il finit par interroger (« c'est quoi ce problème ? », l. 20). Mais NOR ne s'aligne pas à la question et n'y apporte aucune réponse (l. 21). A ce moment, les enjeux productifs prennent visiblement le pas sur la formation et relèguent l'apprenti dans une position de témoin ratifié plutôt que de partenaire à part entière de l'interaction.

## Identifier l'origine de la panne

Dans les minutes qui suivent, Norbert poursuit son travail de vérification visuelle de l'armoire électrique, sans trouver l'origine de la panne. Il annonce alors à l'apprenti, qui continue de l'observer, qu'une démarche plus systématique de vérification va devoir être mise en œuvre. « On va devoir sortir les schémas électriques, il doit y avoir un petit quelque chose on va vérifier » lance-t-il à Victor. Norbert se procure alors le schéma électrique de l'armoire et inaugure une procédure systématique de détection de panne en vérifiant à l'aide d'un multimètre et du schéma les différents points de connexion électrique de l'armoire.

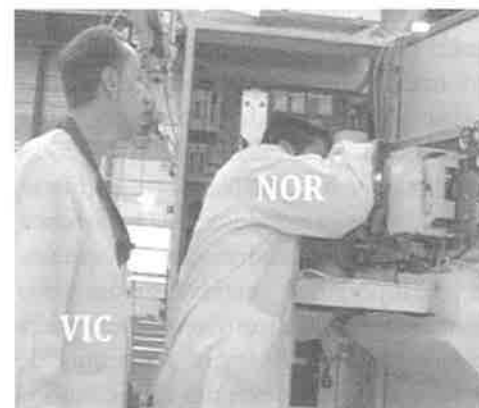
Extrait 2 : « moi je dirais c'est le print » (220, 13:12 – 14:45)

1. NOR: SB-03 enclenchement de l'armoire\ on a un problème pour enclencher là\ ((lit le schéma électrique)) donc en X.122.5 on va regarder si on a du jus\
2. ((se penche dans l'armoire et connecte les bornes du multimètre))
3. VIC: là on a le 25 là\
4. NOR: ouais\ on a 26 volts\ .. ((observe le schéma électrique)) donc jusqu'ici on est bon ça veut dire on a notre relais/ le 4-625/ il est OK/ le 15-125 pour l'instant tout est fermé/
5. VIC: mhmm\
6. NOR: donc notre boucle elle passe là et toute la chaîne d'arrêt d'urgence/ ((pointe en direction du schéma)) [#1] jusqu'ici on est bon maintenant on va regarder en XT-122.4
7. VIC: ouais\
8. NOR: ((NOR se retourne vers l'armoire et place les bornes du multimètre au point de contrôle))
9. là t'as rien\ . d'accord/ c'est normal\
10. VIC: mhmm\
11. NOR: le contact il est ouvert\ . maintenant appuie dessus/
12. VIC: ((VIC appuie sur l'interrupteur général))
13. NOR: et relâche pas\ . appuie/ . ouais toujours rien
14. VIC: ouais donc le problème il vient de là\
15. NOR: ((pointe en direction du schéma électrique)) là t'as le 26 donc le problème soit il vient du bouton/ c'est-à-dire qu'il vient de là/
16. VIC: ouais\
17. NOR: soit on a le bouton soit on a le print\ . moi je dirais c'est le print\ . souvent ça merde avec le print\

18. VIC: mhmm\
19. NOR: on va voir ça\ . attends\
20. ((prend une lampe de poche et se dirige vers l'arrière de la porte de l'armoire)) y a une mauvaise connexion au niveau des soudures\
21. VIC: mhmm\
22. NOR: ((observe l'intérieur du boîtier de commande avec la lampe de poche)) [#2]
23. et ben voilà/ ((se redresse et range la lampe de poche)) il manque un contact\
24. VIC: c'est le print alors\
25. NOR: ouais\ faut démonter ça\



[#1] NOR pointe en direction du schéma électrique et s'adresse à VIC : « jusqu'ici on est bon maintenant on va regarder en XT-122.4 »



[#2] NOR effectue une vérification visuelle de l'intérieur du boîtier de commande et relève « et ben voilà, il manque un contact »

Dans la transcription ci-dessus, la procédure de vérification et de détection de panne apparaît comme une activité largement prise en charge par le tuteur (NOR), et qui présente un caractère temporellement ordonné. Les participants alternent de manière systématique des phases d'activité dans lesquelles ils s'orientent vers le schéma électrique et produisent des raisonnements à son propos (« SB-03 enclenchement de l'armoire, on a un problème pour enclencher là, donc X.122.5 on va regarder si on a du jus », l. 1 ; « jusqu'ici on est bon ça veut dire on a notre relais le 4-625 il est OK », l. 4 ; « donc notre boucle elle passe là et toute la chaîne d'arrêt d'urgence », l. 6, etc.), et des phases d'activités dans lesquelles ils s'orientent vers l'armoire électrique et prennent des mesures au moyen d'un multimètre (l. 2 ; l. 8). Se met ici en place une organisation séquentielle récurrente dans laquelle a) un objet diagnostic est annoncé (« on va regarder si on a du jus »), b) vérifié sur le dispositif technique (« là on a le 25 »), b) puis évalué (« jusqu'ici on est bon », « là t'as rien c'est normal »).

Cette récurrence du pattern séquentiel permet aux participants de cheminer progressivement en direction de l'identification de la panne. Le contrôle positif du point X.122.5 (l. 1-6) leur confirme d'abord que l'ensemble du circuit d'arrêt d'urgence est correctement alimenté. La vérification du point X.122.4 en position « ouverte » (l. 6-11) puis « fermée » (l. 11-18) leur indique ensuite que le problème réside dans la séquence d'allumage de l'armoire : elle résulte soit du bouton, soit d'un problème de connexion du « print » (l. 15-17). Enfin, la vérification visuelle par le tuteur du « print » inséré dans le boîtier de commande confirme qu'« il manque un contact ». L'origine de la panne est ainsi détectée et sa résolution peut être annoncée (« faut démonter ça », l. 25). De manière intéressante, on peut relever ici que Norbert, le tuteur, même s'il prend résolument la main dans la conduite de la séquence de détection de la panne, s'applique à rendre cette séquence interprétable pour l'apprenti. L'abondance et la nature des verbalisations qu'il produit de son activité en attestent. Comme déjà relevé, ces verbalisations ponctuent l'accomplissement séquentiel de la procédure diagnostique. Elles consistent tantôt en des explicitations d'actions à venir (« on va regarder si on a du jus », l. 1, « on va

regarder en XT-122-4 », l. 6) voire même en des actes directifs adressés à l'apprenti (« maintenant appuie dessus », l. 11 ; « et relâche pas, appuie », l. 13). Mais surtout, ces verbalisations consistent fréquemment en une catégorisation diagnostique de la situation. Norbert apporte des appréciations sur la situation et sur ce que la recherche d'indices « veut dire » (« on a un problème pour enclencher là », l. 1 ; « jusqu'ici on est bon », l. 4 ; « là t'as rien c'est normal », l. 9). Il formule également des hypothèses sur les causes possibles de la panne (« soit on a le bouton soit on a le print, moi je dirais c'est le print, souvent ça merde avec le print », l. 17). Enfin c'est lui qui, au terme de la procédure diagnostique, énonce la solution (« et ben voilà, il manque un contact », l. 23). En clair, par son discours, Norbert produit une version publiquement signifiante de la procédure de détection de la panne. Il le fait en attribuant à des propriétés de l'environnement matériel des significations spécifiques, qui viennent alimenter un raisonnement de type hypothético-déductif articulé par des relations de nature causale, comme en atteste la fréquence de l'usage du connecteur « donc » (l. 1, 4, 6, 15).

Dans ces conditions, les modalités d'engagement de l'apprenti dans l'interaction se trouvent à leur tour profondément modifiées au regard de celles observables dans l'extrait 1. Dans la procédure de détection de la panne, Victor endosse visiblement un rôle périphérique. Ce n'est pas lui qui mène le raisonnement et qui prend en charge la progression des vérifications à conduire. À quelques rares exceptions près, et seulement à l'invitation de Norbert (l. 11-14), il n'intervient plus physiquement dans l'armoire électrique et se tient en retrait de son tuteur (voir l'image #2). Sa participation à l'interaction est d'une autre nature. Elle consiste ici en une position de destinataire ratifié (Goffman, 1987), ciblé par les explications du tuteur. Dans ces conditions, les contributions de l'apprenti à l'interaction se limitent essentiellement à endosser activement une position d'auditeur, comme en attestent les fréquents régulateurs verbaux ou signes d'acquiescement qui viennent ponctuer le discours du tuteur (« mhmm », l. 5, 10, 18, 21 ; « ouais », l. 7, 16).



## Mettre la panne en perspective

Après l'identification de la cause de la panne prend place l'étape de la réparation. Norbert et Victor démontent le « print » défectueux, vont chercher une pièce de rechange sur la ligne de montage et l'installent dans le boîtier de commande après l'avoir testé. C'est ici à nouveau Norbert, le tuteur, qui prend en main les opérations et qui effectue l'installation du nouveau « print », mais non sans partager avec l'apprenti son appréciation de la situation.

Extrait 3 : « personne veut contrôler » (220, 20:10 – 21:20)

1. NOR: voilà maintenant tu mets dix minutes/ un quart d'heure de panne/ . maintenant on a peut-être encore un autre quart d'heure minimum de paperasse ((NOR démonte le boîtier))  
[#1]
2. VIC: mhmm\ . pas très logique quoi\
3. NOR: ben pfff la paperasse c'est bon quoi\ ((continue de démonter le boîtier))
4. la première fois que c'est arrivé on a fait un rapport/ ce que j'arrive pas à comprendre c'est que personne veut contrôler\
5. VIC: mhmm\
6. NOR: visuellement ça prend peut-être cinq minutes
7. VIC: mais ça c'est quoi c'est le contrôle qui font ça/ ou bien c'est:
8. NOR: ça c'est le fabriquant qui nous le ramène mais bon
9. VIC: ils devraient y contrôler/
10. NOR: au montage quand on a un problème faut pas attendre qu'on écoule le stock/ au lieu de vérifier tu vois ça prend cinq minutes/
11. VIC: mhmm\
12. NOR: tu vois le temps que tu perds là/
13. VIC: ouais\



[#1] NOR démonte le boîtier en adressant des commentaires à VIC : « maintenant on a peut-être encore un autre quart d'heure minimum de paperasse »

Comme le montre la transcription ci-dessus, les opérations de réparation permettent à l'activité de se redéployer sur d'autres registres, qui dépassent le cas singulier de la panne en question. Norbert thématise à l'attention de Victor le temps perdu par la résolution de cette panne (« voilà maintenant tu mets dix minutes un quart d'heure de panne », l. 1). Il évoque également le travail administratif que cette panne occasionne (« maintenant on a peut-être encore un autre quart d'heure minimum de paperasse », l. 1) et son goût modéré pour ce type de tâches (« ben pfff la paperasse c'est bon quoi », l. 3). Et surtout, il s'interroge sur le travail des opérateurs de montage et des services logistiques, qui, en dépit des problèmes rapportés, ne contrôlent pas les pièces potentiellement défectueuses : « ce que j'arrive pas à comprendre c'est que personne veut contrôler » (l. 4) ; « au montage quand on a un problème faut pas attendre qu'on écoule le stock au lieu de vérifier tu vois ça prend cinq minutes. » (l. 10)

Cette élaboration verbale concomitante à l'activité de réparation conduit l'apprenti à envisager une triple mise en perspective de la situation de panne. Elle permet d'abord de l'inscrire dans le temps, comme un événement déjà survenu (« la première fois que c'est arrivé on a fait un rapport », l. 4), qui a vocation à se reproduire et qui en tant que tel « prend » du temps (« tu mets dix minutes », l. 1 ; « tu vois le temps que tu perds là », l. 12). En deuxième lieu, cette élaboration permet à l'apprenti de cerner différents registres d'activité, qui ne se réduisent pas aux opérations de montage et de contrôle, mais qui incluent aussi, la

« paperasse » et la production de « rapports ». Enfin, ces verbalisations ont pour vocation de souligner la nature éminemment collective du travail d'un technicien en milieu industriel et de mettre en visibilité les autres acteurs, qu'il s'agisse du « contrôleur », du « fabricant » ou du « montage », qui, par leur activité, pèsent sur la situation.

Dans cette configuration d'élaboration rétrospective de la panne, Victor endosse à nouveau une posture de destinataire ratifié du discours du tuteur. Il est pris à témoin par celui-ci et, à nouveau, observe la situation plutôt que de la transformer. Comme dans l'extrait 2, il endosse activement une position de réception, en marquant son approbation par des signaux d'écoute (« mhmm », l. 2, 5, 11), en proposant localement sa propre appréciation de la situation (« c'est pas logique quoi », l. 2, « ils devraient y contrôler », l. 9), et en adressant à son tuteur des questions lui permettant de mieux comprendre l'organisation collective du travail (« mais ça c'est quoi c'est le contrôle qui font ça ? », l. 7).

Au terme de cette brève analyse de trois extraits qui documentent quelques-unes des étapes significatives de l'émergence et du déploiement d'une séquence de résolution de panne dans le quotidien des opérateurs de production, quelques observations à caractère transversal peuvent être dégagées. Concernant les dimensions épistémiques de la situation observée, il apparaît tout d'abord qu'un large éventail de savoirs et de savoir-faire en lien avec la pratique professionnelle en question se trouvent mobilisés et mis en circulation dans les interactions langagières observées. Ces savoirs portent non seulement sur le domaine référentiel technique sollicité dans la situation (la désignation des composantes électriques ; l'organisation et la signification des schémas électriques ; l'interprétation des instruments de mesure ; la conduite d'un protocole de contrôle, etc.) mais encore sur les raisonnements inférentiels conduits à partir de ce référentiel (« donc le problème soit il vient du bouton c'est-à-dire qu'il vient de là », Extrait 2, l. 15). Comme nous l'avons souligné, les processus interactionnels observables pointent également des savoirs d'expérience propres au tuteur (« celui-là je préfère mettre celui-là et celui-là comme ça si y a un court-jus direct », Extrait 1, l. 6 ; « moi je dirais c'est le print, souvent ça merde avec le print », Extrait 2, l. 17) et qui concernent des enjeux d'organisation collective du

travail (« ce que j'arrive pas à comprendre c'est que personne veut contrôler », l. 4).

Au-delà de la nature spécifique des savoirs mobilisés par les participants dans la situation observée, les modalités par lesquelles ces savoirs sont mis en circulation méritent également une attention particulière. Ces modalités varient en effet selon les étapes de déploiement de l'interaction. A de nombreuses reprises, les savoirs auxquels les participants font référence sont désignés de manière ostensive, souvent en rapport avec des actions non verbales ou des gestes de pointage. Ils sont pris en charge verbalement, adressés à l'apprenti, et prennent la forme d'injonctions (« maintenant appuie dessus », Extrait 2, l. 11), d'évaluations (« non avant de mettre celui-là je préfère mettre celui-là », Extrait 1, l. 6 ; « non non tu devrais y avoir envoyé là », Extrait 1, l. 17) ou de commentaires portant sur la situation (« donc notre boucle elle passe là et toute la chaîne d'arrêt d'urgence, jusqu'ici on est bon », Extrait 2, l. 10). Pourtant, à d'autres moments, les savoirs de référence ne sont plus pris en charge verbalement mais simplement incorporés dans les actions des participants. C'est le cas notamment, au moment de la survenue de la panne, lorsque le tuteur effectue une série de vérifications visuelles sans les accompagner de commentaires et sans solliciter l'apprenti dans la conduite de la procédure de résolution.

En lien avec ce dernier point, c'est donc la variation constante des modalités de participation à l'interaction que ces quelques extraits permettent de souligner. Selon les étapes de déploiement de la procédure de contrôle, le tuteur et l'apprenti accomplissent en effet des configurations d'action conjointe dans lesquelles ils endossent des positions remarquablement diverses. Avant la survenue de la panne, un régime de distribution complémentaire des rôles est mis en place, dans lequel le tuteur accompagne l'apprenti dans la conduite de la procédure. Pourtant, l'émergence du « problème » reconfigure en profondeur cette forme d'organisation de l'interaction. Victor est d'abord relégué dans une position d'observateur de l'activité du tuteur, avant que celui-ci ne le replace dans une position de destinataire ratifié d'une activité de résolution de panne à laquelle il ne participe plus en tant qu'opérateur mais en tant que cible d'une

explication. Pour le dire autrement, on observe ici comment, de manière emblématique, l'activité « productive » exerce un pouvoir configurant sur l'activité « constructive » dans les situations de formation par et dans le travail. Ce sont les propriétés et les aléas de l'activité de travail qui, tantôt, produisent des opportunités de formation, ou qui, au contraire, les écartent. Ainsi donc, la survenue de la panne et ses conditions de résolution, à la fois éloignent l'apprenti d'une tâche qu'il s'apprêtait à prendre en charge, mais produisent également de nouvelles ressources lui permettant d'observer comment faire face à une situation imprévue.

Dans cette reconfiguration permanente des modalités de participation à l'interaction, les tuteurs jouent comme on l'a vu un rôle décisif. Ce sont eux qui établissent les conditions à travers lesquelles les apprentis accèdent à l'activité et qui prennent l'initiative d'imposer des transformations progressives de ces configurations. Ces transformations permanentes soulignent la fragilité et l'imprévisibilité des pratiques de formation dans et par le travail. Comme le relève ce commentaire de Norbert recueilli à l'occasion de notre présence sur le terrain, ces transformations témoignent également des tensions permanentes que vivent les tuteurs au moment de concilier les enjeux de production et de formation combinés dans leur activité : « Nous on n'a pas le temps de tout leur expliquer. Alors on leur demande de faire deux trois trucs, mais ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils font. Si on devait les former vraiment on prendrait cinq heures de plus et ça ne jouerait pas ».

## **L'interaction comme instrument analytique et comme ressource méthodologique**

Comme nous avons tenté de le souligner ici, l'interaction langagière, dans ses dimensions d'engagement réciproque, de mobilisation de ressources multimodales et de mise en lien avec des constructions socio-historiques, peut constituer, pour la recherche en formation d'adultes, un objet d'étude particulièrement riche et fertile, en lien avec une large palette de domaines de réalité empirique. En prolongement de cette démarche, nous souhaitons ici mettre en évidence, pour terminer, les apports plus largement méthodologiques

que peut constituer la démarche d'analyse de l'interaction pour l'étude des situations de travail et de formation professionnelle.

Dans le champ des démarches de l'analyse de l'activité ou d'analyse du travail en formation telles qu'elles se sont fortement développées au cours de ces deux dernières décennies (Durand & Filliettaz, 2009), une réflexion approfondie s'est progressivement fait jour concernant la variété des postures d'analyse et, plus particulièrement, les conditions de recueil et d'interprétation des données empiriques sur lesquelles elles peuvent se fonder. Ces réflexions ont fréquemment conduit à distinguer deux points de vue possibles sur l'activité : un point de vue de chercheur ou d'intervenant, « externe » à la situation vécue ; et un point de vue d'acteur, « interne » à l'expérience de l'activité. Dans les approches d'orientation phénoménologique, cette distinction est métaphorisée par le choix d'une « première » ou d'une « troisième » personne dans la documentation empirique des situations étudiées. Vermersch (2010), par exemple, distingue, sur le plan de la conception de la recherche, des démarches qui visent à s'informer « de ce que le sujet a vécu selon lui » (p. 20) et celles « qui ne s'intéressent pas à ce témoignage, mais seulement à ce qui est observable » (p. 19). Les premières relèvent d'un point de vue en première personne ; les secondes d'un point de vue en troisième personne.

Une telle délimitation des perspectives analytiques a conduit à des positionnements distincts des chercheurs à l'égard de ces questions à la fois éthiques, théoriques et méthodologiques. Nous en distinguons au moins deux. Certains travaux manifestent un scepticisme déclaré à l'égard d'une posture d'observation et rappellent que « l'expertise seulement externe a été légitimement critiquée » (Clot et al., 2001, p. 17). Tel est le cas par exemple de la clinique de l'activité, dont « le but n'est pas l'interprétation de la situation par l'intervenant mais le développement de l'interprétation de la situation chez nos interlocuteurs » (Clot, 2001, p. 11). Tel est le cas également du paradigme de l'explicitation et son projet d'une « psychologie en première personne », pour qui « ne pas prendre en compte le point de vue en première personne, c'est d'une part ignorer ce que peut dire le sujet de son expérience et perdre ainsi tout l'ensemble des données originales issues de ce point de vue » (Vermersch, 2010, p. 27). Ces approches privilégient résolument un point de vue en première

personne, en tant que « seule source d'action individuelle et collective qu'on puisse imaginer » (Clot, 2001, p. 11). Elles envisagent les techniques de verbalisation, orales ou écrites, concomitantes ou rétrospectives, comme des moyens nécessaires pour faire apparaître, par exemple, « des distinctions de type d'acte auquel la seule approche en troisième personne reste aveugle » (Vermersch, 2010, p. 27).

Une deuxième voie possible est celle d'une continuité perçue entre les données de troisième et de première personne. Pour Pastré (2011) par exemple, l'objet de l'analyse du travail en didactique professionnelle consiste à rechercher et mettre en évidence les « jugements pragmatiques » des travailleurs. Ces jugements pragmatiques peuvent certes être explicités par les travailleurs eux-mêmes, dans le contexte d'entretiens. Mais ils peuvent aussi être inférés à partir d'observations d'activités réalisées :

« Quand on ne dispose pas d'entretiens d'autoconfrontation, mais simplement de la suite des opérations effectuées par l'acteur, on procède par un traitement inférentiel identique au cas d'un jugement pragmatique implicite issu d'un entretien d'autoconfrontation. On suppose que toute opération est effectuée en référence à une règle d'action, implicite ou explicitée, et que toutes les règles d'action peuvent être subsumées sous une métarègle qui permet de décrire la stratégie mobilisée par l'acteur. » (p. 193)

Dans une telle perspective, l'observation ne constitue plus seulement un « point aveugle », mais une modalité d'accès possible, quoique distincte, à des réalités qui traversent les conditions spécifiques de recueil des données. Certains travaux conduits dans le paradigme du cours d'action semblent tenir une position à certains égards similaire et insistent sur la nécessité d'une prise en considération combinée de données en première et en troisième personne. C'est ici la légitimité de cette double posture analytique qui est reconnue et articulée dans un cadre intégré (Poizat & Sève, à paraître).

Comment, dans le contexte de ces réflexions, situer les travaux qui portent sur l'analyse des interactions langagières ou qui, pour le dire autrement, entrent par l'analyse de l'interaction dans le champ d'étude

des activités de travail et de formation ? Ces démarches sont-elles assimilables, comme cela semble être parfois le cas pour certains auteurs (Theureau, 2004, p. 15), à un point de vue « externe », en troisième personne ? Evacuent-elles de manière radicale le point de vue des sujets ? En réponse à ces questions, nous souhaitons ici préciser certaines spécificités de la perspective interactionnelle et surtout souligner la posture particulière qu'elle nous semble adopter dans le champ des démarches d'analyse de l'activité.

Comme nous avons tenté de l'esquisser ici, la perspective d'analyse des interactions langagières adopte une « mentalité analytique » particulière, qui peut être caractérisée comme située, endogène, réflexive et dynamique. La perspective est *située* en ce que, en effet, elle s'intéresse en premier lieu à l'observation des comportements interactionnels accomplis publiquement dans des environnements pratiques, matériels et organisationnels spécifiques. Ces comportements interactionnels exigent d'être interprétés, non pas seulement du point de vue d'un analyste externe à la situation, mais du point de vue des partenaires engagés dans les processus de coordination que suppose la conduite d'une action conjointe. C'est en ceci que réside le point de vue *endogène* de la perspective analytique. Ces comportements interactionnels, dans leurs dimensions à la fois verbales et non-verbales, rendent manifestes des éléments de signification que les participants eux-mêmes attribuent à leurs conduites et à celles de leurs partenaires. Ces comportements sont à considérer comme intrinsèquement *réflexifs* dans la mesure où ils indiquent comment les participants orientent leurs contributions au déploiement des actions conjointes. Enfin, ce déploiement est envisagé comme un accomplissement *dynamique* et séquentiellement ordonné, qui ne prend sens que dans des logiques d'enchaînement.

Cette organisation dynamique et séquentielle de l'interaction amène par conséquent l'analyste à ne jamais s'intéresser à des actes isolés, mais à considérer que c'est l'enchaînement des « tours d'action », qu'ils soient verbaux ou non verbaux, qui constitue l'unité d'analyse pertinente pour examiner l'engagement des individus dans l'interaction. C'est en effet en regard des réactions d'un interlocuteur à un énoncé qu'on pourra déterminer comment celui-ci a été interprété. Comme le souligne Brassac (2001, p. 42) « ceci signifie que

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

Pour prendre un exemple issu de l'illustration empirique que nous avons sollicitée ci-dessus, on peut s'interroger sur la signification réelle du comportement de Norbert, au moment où, au début de la procédure de contrôle, il énonce « après/ » (Extrait 1, l. 12). Pris isolément et hors de tout contexte, cet énoncé, réduit à un seul mot, pourrait pointer en direction d'une multitude de significations, incluant par exemple des informations (*il faut faire ça après*), des réponses (*je te répondrai après*), ou encore des questions (*qu'est-ce qu'il faut faire après ?*). Cependant, pris dans son enchaînement séquentiel avec les tours de parole de Victor qui le précèdent (« ouais on est bon ») et qui lui succèdent (« on se met sur ON »), une signification particulière se dégage, dans laquelle Norbert, après la confirmation de l'apprenti, le questionne sur la prochaine action à conduire (*qu'est-ce qu'il faut faire après ?*). Cette interprétation ne résulte pas d'un point de vue externe de chercheur. Elle est rendue visible par la manière dont les participants eux-mêmes ajustent leurs contributions à ce qu'ils montrent avoir compris de l'activité en cours de réalisation. Dans le cas présent, c'est bien la demande de vérification énoncée par Victor en ligne 13 (« on se met sur ON/ ») qui rend publiquement visible, par la production d'une forme acceptable de « réponse », le fait qu'il a interprété le « après » de Norbert comme une question.

En clair, il semble ici important de souligner que la perspective interactionnelle n'évacue en rien la question de savoir comment les sujets attribuent de la signification aux situations qu'ils rencontrent et comment ils interprètent les intentions de leurs partenaires. Elle intègre cependant ces éléments de questionnement à partir d'une posture analytique non mentaliste, qui ne ramène pas les notions de « signification » et « d'intention » à des catégories internes aux perceptions des sujets. Comme le relève Quéré (1990, p. 95), « c'est dans l'action effective et publique que l'intention trouve son expression naturelle. [...] L'intention n'est plus alors l'état mental indépendant que distingue le discours de l'action : elle appartient entièrement à l'action accomplie, elle est incorporée en elle. » Et cette intention n'est pas réductible à l'action des sujets. Elle requiert de la part des partenaires de l'interaction plus qu'une simple constatation, mais une appropriation, une « opération de configuration qui prolonge et achève celle de l'agent » (*ibid.*, p. 103), conférant ainsi à l'intention-dans-l'action un caractère intrinsèquement social.

Si cette approche renouvelée de l'intentionnalité éloigne résolument la perspective interactionnelle d'une posture en première personne, elle marque également, nous semble-t-il, des distances claires à l'égard d'une posture dite en troisième personne. Ce ne sont en effet pas les comportements en tant que tels et saisis du point de vue d'une extériorité qui viennent alimenter l'interprétation, mais ces comportements en tant qu'ils sont à la fois adressés et interprétés par les partenaires au moment de s'engager conjointement dans l'interaction. C'est le processus intersubjectif d'ajustement et de coordination tel qu'il est saisi dans les conditions réelles de son accomplissement public qui fait l'objet de l'analyse. Une telle perspective ouvre des voies alternatives à l'observation « en extériorité » de l'activité ou à une « psychologie en première personne ». Elle endosse le point de vue des participants au moment où ils s'adressent mutuellement l'un à l'autre et où ils s'appliquent, « à la deuxième personne », à rendre leurs comportements mutuellement interprétables.

Ce point de vue en deuxième personne constitue, pour les participants, une ressource déterminante pour se coordonner et

accomplir des formes collectives d'activités. C'est en ceci que peut résider leur pouvoir d'action, au plan local de leur engagement dans les situations. Mais ce point de vue en deuxième personne peut constituer aussi, du moment qu'il est lui-même observé par le chercheur, une ressource méthodologique précieuse pour comprendre les logiques propres qui organisent les activités sociales et les environnements dans lesquels elles prennent place. C'est là tout l'apport de la problématique des interactions langagières en formation d'adultes, non seulement comme un objet d'étude mais aussi comme un instrument heuristique au service de la compréhension des domaines de réalité.

## Références

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Paris : Presses universitaires de France.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (Ed.). (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Editions.
- Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail*. Toulouse : Octarès.
- Brassac, C. (2001). Intercompréhension et Communiaction®, In A.-C. Berthoud & L. Mondada (Eds.), *Modèles du discours en confrontation*. (pp. 219-228). Berne : Peter Lang.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Editorial. *Education permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- DeFornel, M. & Léon, L. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Epistémologie Langage*, 22(1), 131-155.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Drew, P. & Heritage, J. (Eds.). (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (Ed.). (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (Ed.). (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociale*. Québec : Editions Nota bene.
- Filliettaz, L. (2009a). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Education & Didactique*, 3(1), 91-111.
- Filliettaz, L. (2009b). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale: le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.
- Filliettaz, L. (2009c). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale. *Travail et Apprentissages : Revue de didactique professionnelle*, 4, 28-58.
- Filliettaz, L. (2011a). Asking questions... getting answers. A sociopragmatic approach to vocational training interactions. *Pragmatics & Society*, 2(2), 234-259.
- Filliettaz, L. (2011b). Collective guidance at work: a resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 485-504.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail & Apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 9, 62-83.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (Ed.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-neuve : Peeters.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de

Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.

- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 : *La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 2 : *Les relations en public*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1987). La position. In *Façons de parler* (pp. 133-166). Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. In Y. Winkin (Ed.), *Erving Goffman : Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Goodwin, Ch. (2000). Action and embodiment with in situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 vol. Paris : Fayard.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, vol. 1. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Analyse des conversations et négociations conversationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada (Eds.), *La négociation au travail* (pp. 17-41). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Koskela, I. & Palukka, H. (2011). Trainer interventions as instructional strategies in air traffic control training. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), 293-314.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Leontiev, A.N. (1979). The Problem of Activity in Psychology. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). New York : Sharpe.
- Livet, P. (1994). *La communauté virtuelle. Action et communication*. Paris : L'Éclat.

- Maingueneau, D. (Ed.). (1995). *Les analyses du discours en France*. In *Langages*, 117.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Olry, P. & Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Education Permanente*, 17(3).
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Poizat, G. & Sève, C. (à paraître). An enactive view of team cognition: Theory, research and practice. *Journal of Organizational Behaviour*.
- Quéré, L. (1990). Agir dans l'espace public. L'intentionnalité des actions comme phénomène social. In P. Pharo & L. Quéré (Ed.), *Les formes de l'action* (pp. 85-112). Paris : EHESS.
- Rémerly, V. (2013). Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement. L'exemple de la Validation des Acquis de l'Expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Eds.), *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, 2 vol. Oxford : Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1978). A Simplest Systematics of the Organization of Turn Taking for Conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (pp. 7-55). New York: Academic Press.
- Sarangi, S. & Roberts, C. (Eds.) (1999). *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin : Mouton de Gruyter.

- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition de l'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*1(2), 11-25. <http://www.activites.org>.
- Trognon, A. (1991). L'interaction en général : sujets, groupes, cognitions, représentations sociales. *Connexions*, 57, 9-25.
- Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter*, 85, 19-32.
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Zimmermann, D.H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 87-106). Londres : Sage.

## Annexe : Conventions de transcription

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

## Le savoir-faire : un savoir ou autre chose ?

Janette Friedrich

### Introduction

#### Une critique du modèle des sciences appliquées – D. Schön

Le concept qui sera discuté dans ce chapitre peut être introduit de plusieurs manières. J'ai choisi de le faire à travers une discussion des changements dans le monde de la formation observables depuis les années 60, des changements qui ont conduit à une valorisation de ce qui sera nommé pour le moment et provisoirement le *savoir-faire* et qui ont été accompagnés par une forte critique du modèle classique des *sciences appliquées*. Un des protagonistes de cette critique est un chercheur bien connu dans le domaine de la formation des enseignants mais aussi des adultes. Il s'agit de Donald Schön qui montre dans son livre *Le praticien réflexif* en quoi ce modèle des sciences appliquées ne répond plus à l'entrée massive dans les universités de « presque toutes les professions qui ont pignon sur rue » (1994, p. 61). Deux raisons m'ont motivée pour rapporter ici une partie de ses propos. D'une part c'est le rôle que le livre de Schön a joué aussi bien pour un renouvellement des recherches en sciences de l'éducation que pour le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Dans l'introduction d'un ouvrage collectif consacré en 2011 à un bilan sur ce que le concept de *praticien réflexif* a apporté,