

LA FORMATION PROFESSIONNELLE, UN POINT AVEUGLE DE LA LINGUISTIQUE SOCIALE ?

Laurent Filliettaz et Patricia Lambert

Éditions de la Maison des sciences de l'homme | « Langage et société »

2019/3 N° 168 | pages 15 à 47

ISSN 0181-4095

ISBN 9782735125265

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/vue-langage-et-societe-2019-3-page-15.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

© Éditions de la Maison des sciences de l'homme. 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.

La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ?

Laurent Filliettaz

Université de Genève – Interaction & formation
laurent.filliettaz@unige.ch

Patricia Lambert

École normale supérieure de Lyon – ICAR (UMR 5191)
patricia.lambert@ens-lyon.fr

La sociolinguistique, l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours ne se sont pas à ce jour fortement emparées des questions sociales en lien avec le champ de la formation professionnelle initiale ou continue. On pourrait dire qu'elles n'en ignorent pas l'existence et les enjeux, mais qu'elles les abordent rarement de manière explicite. Cela tient sans doute à la place particulièrement fragile qu'occupe la formation professionnelle dans bon nombre de systèmes éducatifs, dans les priorités de l'enseignement supérieur et dans celles de la recherche scientifique. Cela tient peut-être également à l'impossibilité de produire un discours unifié et homogène sur les pratiques de formation professionnelle, qui prennent souvent la forme d'une mosaïque éparse, hautement contextualisée et parfois difficile à cerner voire à comparer dans une logique régionale, nationale et surtout internationale. Mais cela tient sans doute aussi à la nature hybride de ce champ, effacé derrière d'autres problématiques plus visibles et clairement identifiées par les linguistes : la question de l'éducation scolaire d'une part ; et celle du travail et des compétences professionnelles d'autre part.

Or les pratiques de la formation professionnelle sont loin de constituer un épiphénomène, dans les systèmes éducatifs occidentaux notamment. En moyenne, au sein des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 40 % des élèves âgés de 15 à 19 ans sont scolarisés dans une filière professionnelle du second cycle de l'enseignement secondaire. Il existe cependant de fortes disparités nationales. En Suisse par exemple, ce sont près de deux tiers des jeunes ayant terminé leur scolarité obligatoire à l'âge de 15 ans qui optent pour la « voie professionnelle » et qui s'engagent dans l'apprentissage d'un métier. En Suisse encore, selon l'Office fédéral de la statistique, 4 adultes sur 5, âgés entre 25 et 65 ans, participent à des activités de formation à visée professionnelle ou à des fins de loisirs et de développement personnel. En France, pour prendre un autre exemple, les formations professionnelles de l'enseignement secondaire scolarisent depuis plus de trente ans environ un tiers de l'ensemble des lycéens, quand l'Institut national de la statistique et des études économiques indique que la formation des adultes, formelle et non formelle, concerne plus de la moitié des personnes de 18 à 64 ans sorties de formation initiale. Dans des contextes nationaux régis par les injonctions au *Lifelong Learning*, force est de constater que les pratiques de formation professionnelle ne se résorbent ni dans le champ de l'éducation ni dans celui du travail. Elles tiennent entre ces univers une place « intermédiaire », porteuse de questions singulières pour la linguistique sociale, et à même de contribuer à son développement.

Cet article propose, de manière non exhaustive, d'explorer le périmètre de ce champ en voie de construction que constitue une linguistique sociale de la formation professionnelle. À partir d'un inventaire des questions sociales qui traversent ce champ, nous montrons d'abord comment les réalités langagières peuvent être conçues comme des ingrédients constitutifs des processus de formation professionnelle. Pour suivre, nous identifions et décrivons quelques-uns des objets de recherche qui structurent ce champ et permettent d'en cerner les contours. Enfin, dans une partie conclusive, nous évoquons les effets que peuvent produire les questions sociales de la formation professionnelle sur le champ d'une linguistique du discours et de l'interaction, que les enjeux de connaissance soient descriptifs, impliqués ou critiques. Ce faisant, nous interrogeons les conditions auxquelles une linguistique sociale de la formation professionnelle peut se constituer sur le plan disciplinaire.

1. La formation professionnelle, un champ social sous tension

Nombreux sont les objets de débats qui traversent le champ de la formation professionnelle. Ceux-ci sont souvent difficiles à formuler dans des termes généralisables, tant les réalités locales de la formation font l'objet de particularités difficiles à transposer d'un contexte à un autre. En dépit de contingences singulières, des lignes de tension s'expriment cependant de manière récurrente.

On rappellera pour commencer que les publics concernés par la formation professionnelle initiale ou continue se distribuent rarement de manière homogène, équitable et indépendante de logiques de stratification sociale. Dans les pays francophones en particulier, une réalité s'impose : les adolescent.e.s et jeunes adultes qui s'orientent vers les filières de formation professionnelle au terme de leur scolarité obligatoire présentent souvent un profil peu performant sur le plan scolaire ; la voie professionnelle constitue tendanciellement pour eux un choix par défaut plutôt qu'une vocation, effectué au terme d'un parcours scolaire peu linéaire et marqué parfois par des expériences d'échec et de redoublement (Bonoli 2016 ; Moreau 2003 ; Palheta 2011 ; Recotillet & Verdier 2016 ; Veillard 2017). Or, combinée à d'autres facteurs, la langue joue un rôle souvent essentiel dans ces processus de tri socioscolaire.

L'enseignement professionnel constitue de manière générale un volet dominé mais aussi particulièrement complexe des systèmes scolaires. En France, par exemple, la diversité des secteurs de spécialité engendre des processus de sélections spécifiques des élèves, et la hiérarchisation des filières de formation est souvent liée à celle des métiers correspondants ou à la reconnaissance des diplômes. Ces espaces formatifs se caractérisent aussi par leur caractère très fortement genré, les filles étant majoritairement présentes dans les filières des services, tandis que les garçons dominent largement en nombre dans les filières industrielles. Les élèves de milieux économiquement modestes y sont surreprésentés, ils sont aussi pour beaucoup des élèves descendants de migrants. La hiérarchisation des filières de formation se trouve ainsi corrélée à une série de clivages, de mieux en mieux documentés par la sociologie, qui se construisent notamment autour des trajectoires des élèves, de la proportion de filles et de garçons, de leur âge moyen, de leur niveau de formation et de leurs liens avec l'immigration (Bonnet, Pietropaoli & Verley 2018 ; Depoilly 2014 ; Di Paola *et al.* 2016 ; Kergoat 2014, 2016 ; Moreau 2013 ; Palheta 2012). Au-delà de la ségrégation des espaces de la formation professionnelle par rapport à la voie générale et technologique, de telles concentrations différentielles des publics selon les filières

formatives engendrent et reproduisent localement des ordres de valeurs non seulement sociaux et scolaires, mais aussi sociolinguistiques (Lambert 2005).

Par ailleurs, les conditions dans lesquelles les jeunes accèdent à des filières professionnelles qualifiantes posent elles-mêmes parfois des difficultés. En Suisse par exemple, l'entrée en formation professionnelle par « apprentissage » est assujettie à la signature d'un contrat de travail avec une entreprise formatrice ; et l'accès à certaines filières professionnelles en école est régie par des examens d'entrée et des logiques de quotas. Dans ces conditions, le « marché de l'apprentissage » ne se régule pas toujours de manière optimale : chaque année, ce sont environ 6 % de jeunes candidat.e.s qui peinent à trouver une place d'apprentissage ; et réciproquement, ce sont aussi environ 10 000 places d'apprentissage qui ne trouvent pas de candidat.e.s, en particulier dans les filières en lien avec les métiers de la construction, du bâtiment ou du commerce de détail (SEFRI 2018). Dans ce contexte, on sait aussi que tou.te.s les jeunes ne sont pas égaux.ales face aux défis de l'insertion professionnelle. Les études longitudinales réalisées depuis près de vingt ans dans ce domaine indiquent que les jeunes issus de la migration présentent des parcours moins directs et moins linéaires dans la transition qui les conduit de la fin de leur scolarité vers l'entrée dans le monde du travail (Meyer 2018). En comparaison avec leurs pairs, ces jeunes accèdent de manière moins directe et immédiate aux filières professionnelles qualifiantes et fréquentent avec davantage de probabilité les dispositifs dits « de transition ».

Un autre objet souvent discuté dans la littérature a trait à la qualité des dispositifs et non plus seulement à leur attractivité en termes d'offre et de demande. Plusieurs voix se font en effet entendre, qui interrogent de manière critique les prestations en formation des entreprises, la mission de surveillance des pouvoirs publics, les ingénieries pédagogiques en place, ou encore, le positionnement général de la formation professionnelle dans les systèmes éducatifs. Par exemple, en Suisse, malgré une promotion active de la formation dite « duale », entre 20 % et 40 % des apprenti.e.s qui entrent dans le système de formation professionnelle initiale ne terminent pas leur apprentissage selon les termes de leur contrat de départ (Stalder & Nägele 2011). Parmi ceux.elles-ci, 9 % changent de profession, 11 % doivent redoubler une année, 7 % changent d'entreprise formatrice, et 7 % sortent du programme d'apprentissage sans aucune voie alternative dans l'immédiat. Récemment, des études ont analysé les causes poussant les jeunes apprenti.e.s à

décrocher ou à introduire des changements dans leur programme d'apprentissage (Lamamra & Masdonati 2009). Ces études dressent un portrait nuancé du système de formation professionnelle duale et montrent que la transition entre l'école et le travail peut constituer un processus jalonné d'obstacles. Les auteurs observent que les principales causes d'abandon résident dans les mauvaises conditions de travail, dans le manque de soutien de la part des formateurs ainsi que dans des relations interpersonnelles difficiles avec les collègues de travail. Dans ce contexte, une question qui fait régulièrement débat consiste à savoir s'il est raisonnable de faire supporter aux entreprises la tâche de formation pratique des apprentis (Dubs 2006). Il n'est pas rare de trouver des voix qui soutiennent l'idée selon laquelle la formation par apprentissage reposerait sur une vision artisanale traditionnelle du travail, en décalage avec les réalités d'aujourd'hui, et qui n'offrirait plus la flexibilité nécessaire aux futurs acteur.rice.s de l'économie. La formation dispensée dans l'entreprise pourrait ainsi s'avérer souvent inappropriée, surtout lorsque les apprentis tiennent lieu de main-d'œuvre bon marché.

Dans l'histoire de l'enseignement technique et professionnel en France, à l'inverse de la Suisse, le système éducatif public s'est tendanciellement éloigné de l'apprentissage par alternance au profit d'une forte scolarisation de ses formations. L'organisation des lycées professionnels s'est ainsi progressivement fondée sur le modèle de l'enseignement général, cherchant à combiner deux finalités : i) apporter aux élèves une formation générale; ii) leur transmettre des connaissances techniques spécialisées. À cheval entre les univers scolaire et professionnel, ce segment de l'institution scolaire est par conséquent singulièrement travaillé par des tensions qui ont amplement marqué son développement historique (Bodé & Marchand 2003; Bruzy & Troger 2000; Lembré 2016; Tanguy 2016). Elles font toujours l'objet de débats récurrents dans l'espace public et de réformes régulières au sein de l'institution scolaire. De telles tensions sont aussi repérables dans les commissions professionnelles consultatives, espaces d'élaboration des documents de référence qui encadrent les contenus et la pratique des enseignants du volet professionnel de l'enseignement scolaire (Maillard 2013). Constituant des révélateurs du jugement scolaire et professionnel sur ce qui est digne d'être qualifié et sur ce qui ne l'est pas (Stroobants 2007), les référentiels des activités professionnelles et de certification sont en effet le produit de rapports de force et de compromis entre des acteur.rice.s du monde du travail et de l'école aux intérêts, objectifs et agendas divers.

Enfin, on rappellera ici que le champ de la formation professionnelle initiale expose les acteurs.rice.s à des défis de taille sur le plan des processus d'enseignement et d'apprentissage et plus généralement dans le domaine des ingénieries pédagogiques. Comme le relève Veillard (2017) dans sa récente monographie portant sur la formation professionnelle en alternance, pratiquement tous les dispositifs de formation professionnelle initiale actuels, quels que soient les pays ou les domaines professionnels, combinent différents contextes de transmission et d'apprentissage, animés chacun par des acteurs spécialisés. Dans cette perspective, il importe de comprendre à la fois les origines historiques de ce processus de division du travail, son évolution récente, ses traductions dans les structures actuelles de formation, ses conséquences sur l'activité des formateurs et finalement ses effets sur les apprentissages. Car on le sait, la combinaison et l'intégration de pratiques de formation hybrides, portées par des espaces institutionnels souvent cloisonnés, constitue souvent un obstacle à l'apprentissage et au développement professionnel. Elles exposent les apprenant.e.s à des pratiques épistémiques potentiellement hétérogènes (Mayen 2012). Et elles les engagent dans des dynamiques identitaires caractérisées par des logiques parfois antagonistes (Cohen-Scali 2000).

Ainsi donc, des enjeux multiples jalonnent les débats publics portant sur la formation professionnelle, sur fond de politiques néolibérales, de crise rémanente de l'emploi et d'orientations stratégiques supranationales en matière d'éducation : comment assurer des expériences de formation fluides, cohérentes et continues entre les lieux et les institutions de la formation ? Comment contribuer à mieux valoriser ce domaine de l'éducation ? Comment mieux connaître, reconnaître et mieux comprendre le travail des enseignants et des formateurs de la formation professionnelle ? Comment assurer une plus grande équité dans l'accès à la formation et une diversification des publics de la formation professionnelle ? Autant de questions ouvertes qui reviennent régulièrement sur l'avant de la scène politique et médiatique, sans pour autant trouver des réponses définitives et univoques.

2. La part langagière de la formation professionnelle

La formation professionnelle ne s'accomplissant pas sans une « part langagière » (Boutet 2001), les questions sociales énoncées ci-dessus peuvent assurément concerner le travail du linguiste. Les pratiques de formation se trouvent en effet étroitement imbriquées dans des réalités langagières : d'une part, parce que des contenus à caractère langagier constituent souvent des objets d'apprentissage voire d'enseignement

dans les dispositifs de formation professionnelle; d'autre part, parce que ces contenus servent fréquemment de moyens ou de ressources pour la formation. Les modalités dans lesquelles ces réalités langagières contribuent au champ de la formation professionnelles méritent d'être précisées ci-dessous.

2. 1. Le langage comme contenu ou objet de la formation professionnelle

Si les réalités langagières contribuent à façonner les pratiques de la formation professionnelle, c'est d'abord parce que les compétences langagières font partie intégrante des activités de travail et partant des attentes institutionnelles qui pèsent sur les professionnels. Apprendre un métier ou renouveler son répertoire de ressources en lien avec le travail, c'est ainsi de fait accéder à des manières de dire et d'écrire et s'approprier des formats langagiers au titre d'un contenu du travail. Ce sont là des réalités décrites de longue date par les sociolinguistes, notamment au sein du réseau « Langage & Travail », qu'il s'agisse par exemple du repérage des langages opératifs (Falzon 1989), ou plus généralement des compétences sociopragmatiques mises en œuvre par les travailleur.euse.s (Borzeix & Fraenkel 2001; Boutet 1995). Dans le cadre du *Language in the Workplace Project* conduit depuis plusieurs années au sein de l'université Victoria de Wellington en Nouvelle-Zélande, des chercheur.euse.s ont par exemple mis en évidence l'importance de pratiques langagières à caractère relationnel telles que le recours à l'humour (Holmes 2000, 2006; Holmes & Marra 2002) ou aux conversations informelles (Holmes 2003, 2005) dans le quotidien des pratiques de travail et dans l'établissement des relations interpersonnelles en contexte professionnel. Les formats et les conditions d'accomplissement de ces pratiques relationnelles varient grandement selon les contextes professionnels considérés. Et leur maîtrise par les travailleur.euse.s constitue une condition nécessaire dans le cadre de leur insertion et de leur socialisation professionnelle. À ce titre, ces formats relationnels doivent faire l'objet d'un apprentissage et peuvent constituer des objets d'enseignement dans le cadre de formations linguistiques adressées à des candidats à l'emploi (Holmes & Riddiford 2010).

Dans une perspective similaire, les travaux de Laforest (2009) s'intéressent à l'appropriation de genres interactionnels oraux dans la formation des sages-femmes au Québec. Elle porte en particulier son attention sur les « revues de dossiers », des situations d'interaction dans lesquelles les sages-femmes partagent collectivement les cas des patientes faisant

l'objet d'un suivi de grossesse. Une analyse de telles revues de dossiers accomplies par des sages-femmes en formation conduit à mettre en évidence les difficultés que rencontrent les novices au moment de sélectionner les informations pertinentes à restituer dans le contexte de ces activités langagières. Ce sont les évaluations produites par les sages-femmes chevronnées à propos de ces revues de dossier qui pointent l'attention des novices sur les formats de présentation attendus. Et ce sont ces formes d'évaluation qui permettent la mise en évidence des logiques de socialisation à l'œuvre dans la formation pratique et plus généralement dans la constitution d'une communauté de pratique distincte des autres professions de la périnatalité.

Mais la contribution des réalités langagières aux contenus du travail et de la formation ne s'arrête pas à des processus de repérage et d'apprentissage informels. Elle repose aussi sur le fait que la langue, en tant que discipline, constitue souvent un objet d'enseignement qui compose les *curricula* de l'enseignement et de la formation professionnelle (Mourlhon-Dallies 2008, 2018). C'est notamment ce qu'illustre une partie du travail d'Alcade (2018) consacré à la formation aux métiers du service en restauration gastronomique. À partir d'une recherche ethnographique fondée sur des observations participantes, l'analyse des référentiels d'hôtellerie-restauration et d'entretiens avec des professionnels impliqués dans la formation, elle montre que des ressources linguistiques sont présentes dans le curriculum prescrit. Elle fait apparaître aussi que la montée en compétence et en diplôme réside dans le caractère de moins en moins routinier de la mobilisation de ces ressources dans des activités langagières de plus en plus complexes. Dans une toute autre perspective, Auzanneau, Juillard et Leclère (2012) analysent comment, dans un centre de formation continue orienté vers l'insertion sociale et professionnelle de mineurs et jeunes adultes, les participants à une interaction associent des différences linguistiques et des différences ethniques ou générationnelles et les « théâtralissent » au cours d'un jeu à caractère didactique portant sur la langue. Ce sont encore d'autres lignes directrices que suivent les travaux descriptifs et didactiques du réseau maghrébin sur les « technolectes », REMATE en Algérie, au Maroc et en Tunisie (Messaoudi 2013; Messaoudi & Benramdane 2013), ainsi que ceux conduits à Nancy au sein du réseau « Langage, travail et formation ». Cherchant à favoriser les articulations entre formation linguistique et insertion professionnelle, des études inscrites dans le réseau lorrain montrent par exemple comment les compétences langagières dans le contexte des métiers du nettoyage et de la propreté peuvent être

soutenues à l'aide de dispositifs de formation fondés sur une analyse sociolinguistique des situations de communication de référence (Adami & André 2012; André 2009). Souvent en lien avec la migration dite de travail et les politiques nationales d'intégration, la pratique et la recherche en matière de formation en langue seconde des personnels migrants connaît une longue tradition dans les contextes francophones comme anglophones (voir par exemple Roberts 2007). Notons enfin que, parmi les nombreux travaux sur les phénomènes d'in(ter)compréhension dans la communication entre personnes immigrées et agents de diverses institutions (Gumperz 1982, 1999), quelques-uns concernent la formation de ces agents dans des langues pratiquées par des migrants et autour de la communication exolingue, spécialement sur le terrain de la médecine et de l'interprétariat en santé (par exemple Billiez 1979; Ticca & Traverso 2015; Weber 2017).

2. 2. Le langage comme moyen ou ressource de la formation professionnelle

Si les réalités langagières concernent de manière très directe le champ de la formation professionnelle, ce n'est pas seulement au titre d'un objet d'apprentissage ou d'un contenu enseigné. C'est aussi en tant qu'elles constituent un moyen et une ressource pour la formation. Le langage joue de fait un rôle de médiation de première importance dans les pratiques de formation, et ce de diverses façons. D'abord par des pratiques de littéracie spécifiques et constitutives des situations de formation, qui régissent les conditions d'accès aux savoirs de métiers. Ensuite par des exigences accrues en matière de réflexivité et de capacité à dire et penser les activités de travail. Ces composantes langagières de la formation méritent quelques développements.

Les compétences langagières du lire, écrire, parler et communiquer ne constituent pas seulement des conditions de réussite des parcours scolaires ni même, comme le relève Boutet (2001 : 38), une condition d'accès à l'ensemble des métiers. Elles régissent également les parcours et les expériences de la formation professionnelle. On sait par exemple que la maîtrise des genres de discours écrits structure fortement les processus de professionnalisation et de qualification (Guernier & Rivière 2012; Rinck & Sitri 2012). Des écrits de formation, comme par exemple le portfolio, jalonnent régulièrement la construction des « professionnalités émergentes » (Jorro 2014). Des innovations technologiques sont parfois mises en œuvre pour encourager des apprenants, par l'écriture, à effectuer des liens accrus entre les enseignements à caractère

théorique et les situations de travail rencontrées à l'occasion de stages (Ortoleva & Bétrancourt 2017). Et la production de dossiers écrits qui formalisent les compétences constitue une étape nécessaire dans les parcours de validation des acquis de l'expérience (VAE) et ainsi une condition d'accès à des formes de reconnaissance et de qualification (Rémy 2013). On sait aussi que des pratiques de lecture ne sont pas absentes des ateliers de formation pratique. Lambert et Veillard (2017) montrent à ce propos comment, dans le cadre d'ateliers d'école en lycée professionnel, des apprentis mécaniciens d'automobile sont confrontés à des pratiques littéraires complexes qui les amènent à consulter une « revue technique automobile » à l'occasion de travaux pratiques, et comment ces événements de littéracie peuvent à certains moments faire obstacle à leur engagement dans l'activité ou en constituer au contraire un élément structurant. On sait enfin que les situations de communication orale sont régies par des attentes institutionnelles, explicites ou tacites, qui impactent les conditions dans lesquelles les participants à la formation accèdent ou pas à des ressources d'apprentissage. Dans leur étude vidéo-ethnographique de lieux emblématiques de la transition entre l'école et le monde du travail, Pekarek Doehler, Bangerter et Weck (de) (2017) mettent par exemple en évidence les exigences tacites qui caractérisent les formes d'engagements des jeunes dans des espaces institutionnels diversifiés et qui constituent autant de compétences d'interaction requises et souvent fortement contrastées. Ces observations montrent que les interactions, dans leurs dimensions verbales et plus généralement multimodales, ne constituent pas seulement des objets d'apprentissage, mais qu'elles configurent également les conditions même dans lesquelles des apprentissages peuvent être effectués.

Le langage agit comme une médiation de la formation, non seulement en tant qu'il permet d'accomplir des activités de travail et de formation, mais aussi en tant qu'il permet de les catégoriser comme des objets de pensée. On sait en effet que le champ de la formation professionnelle est marqué depuis près de deux décennies par le modèle du *praticien réflexif* (Schön 1993). Dans ce paradigme, la pratique professionnelle ne se réduit pas à un accomplissement conforme à des prescriptions; elle devient un objet de réflexion et d'analyse pour le praticien et ce dès son entrée dans le métier. Dans la foulée, des dispositifs de formation initiale ou continue se développent, qui placent l'activité de travail comme un objet d'analyse : *analyse de pratique, analyse de l'activité, explicitation* ne constituent que quelques exemples d'une tendance aujourd'hui clairement marquée dans laquelle l'analyse de la pratique est vue comme un

ingrédient constitutif de la compétence professionnelle en construction (Marcel *et al.* 2002; Durand & Filliettaz 2009; Lambert 2014 : 174-184; Lussi Borer, Durand & Yvon 2015). De manière intéressante pour notre propos, ce virage réflexif des sciences du travail et de la formation ne s'opère pas indépendamment des réalités langagières. Ce sont en effet une large panoplie de productions orales et écrites qui médiatisent ces pratiques de formation et d'évaluation, voire de certification. Entretiens d'explicitation, entretiens d'autoconfrontation, instruction au sosie, simulations, mises en situation, autant de genres d'activités langagières qui permettent de décliner la posture réflexive sur des registres variés. Certain.e.s chercheur.euse.s explicitent et revendiquent des potentialités offertes par ces nouvelles voies de formation. Dans le recueil de textes qu'elle a dirigé avec Messmer (Stroumza & Messmer 2016), Stroumza aborde par exemple l'ambivalente relation au langage qu'entretiennent les professionnels dans le champ de la formation du travail social et montre comment, dans ce contexte, des conceptions applicationnistes et objectivistes des rapports entre connaissance et action s'imposent comme des modèles dominants.

3. Contours et objets de la linguistique sociale de la formation professionnelle

Si la linguistique sociale est à même d'apporter un éclairage spécifique à propos des enjeux débattus dans le champ de la formation professionnelle, il importe de préciser quels en sont les objets d'étude. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons sommairement quelques-unes des problématiques abordées par une approche langagière des pratiques de formation et la manière dont elle peut contribuer à prolonger et renouveler le champ de la recherche sur la formation professionnelle.

3. 1. Les processus d'enseignement et d'instruction

La problématique des processus d'enseignement et d'instruction en formation professionnelle a donné lieu à d'abondants travaux au sein des sciences de l'éducation et en linguistique appliquée. Parmi ceux-ci, un intérêt particulier s'est exprimé pour cerner et décrire le fonctionnement proprement langagier des pratiques de transmission et de transposition des savoirs en situation de formation.

Les travaux de l'équipe «Interaction & Formation» se sont par exemple intéressés à l'activité des enseignants et des formateurs engagés dans des dispositifs de formation «duale» des apprenti.e.s en Suisse. Les analyses effectuées sur les données interactionnelles recueillies

dans des écoles professionnelles, des centres de formation ou des entreprises formatrices ont permis de mieux comprendre l'organisation de plusieurs activités langagières récurrentes dans la pratique des enseignant.e.s et des formateur.rice.s de la formation professionnelle initiale : la production de consignes orales (Fillietaz 2009), le recours à des analogies dans les explications techniques (Fillietaz, Saint-Georges [de] & Duc 2010a), les processus de reformulation (Fillietaz, Saint-Georges [de] & Duc 2010b), la pratique du questionnement (Fillietaz 2011). Ces activités emblématiques conduisent à souligner le rôle central des compétences de communication dans l'accomplissement des pratiques de formation. Elles montrent également que l'environnement matériel dans lequel ces pratiques interactionnelles prennent place ne doit pas être considéré comme un contexte donné et statique, mais comme une construction aménagée à des fins de mise en circulation des savoirs professionnels. La qualité des environnements d'apprentissage dépend dans une large mesure de la capacité des enseignant.e.s et des formateur.rice.s à aménager adéquatement ces ressources.

La problématique du tutorat et de la formation en entreprise a fait elle aussi l'objet d'une attention accrue dans le champ de la didactique professionnelle. À ce propos, Kunégel (2011) relève que l'activité tutorale se déploie selon des formes et des configurations qui varient et qui laissent des traces dans la manière dont les interactions verbales sont organisées. À partir d'un travail empirique minutieux réalisé dans le champ de la mécanique automobile, Kunégel met en évidence une typologie des formes d'interactions tutorales sur la place de travail qui « *marque une première intelligibilité des pratiques* » : la *sélection de la tâche*, la *consigne*, le *laisser-faire*, le *guidage*, la *monstration* et l'*évaluation*. Ces formes de l'interaction tutorale évoluent dans le temps, en fonction notamment du niveau de compétence de l'apprenti.e et des modes d'organisation du tandem qu'il forme avec le tuteur.rice. S'appuyant sur la notion de « format » élaborée par Bruner (1983) pour étudier les interactions de tutelle, Kunégel propose à cet égard un « modèle diachronique » de l'activité tutorale, consistant à identifier six scénarios que les acteur.rice.s accomplissent successivement dans les parcours de formation : *familiarisation*, *familiarisation avancée*, *transmission*, *mise au travail assistée*, *mise au travail semi-assistée* et *mise au travail*. Cette échelle de configurations met en évidence le processus d'autonomisation progressive de l'apprenant.e d'une part et la transformation du type de guidage déployé par le tuteur ou la tutrice d'autre part.

Enfin, il existe dans le champ de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique des travaux qui se sont intéressés aux processus d'instruction tels qu'ils sont observables dans les interactions et dans des environnements professionnels parfois éloignés des espaces éducatifs formels. Par exemple, dans le contexte de la formation pratique des chirurgiens, Koschmann, LeBaron, Goodwin, Zemel et Dunnington (2007) et Koschmann, LeBaron, Goodwin et Feltovich (2011) montrent comment la présence de novices dans les salles d'opération exerce une influence sur la manière dont les gestes chirurgicaux sont accomplis et notamment sur la manière dont les chirurgien.ne.s expert.e.s rendent ces gestes à la fois publiquement visibles et interprétables pour les novices. À ce titre, la manifestation d'une intention instructionnelle est conçue comme le produit d'une organisation multimodale de l'interaction, et non pas comme un élément donné à priori et issu d'une contingence contextuelle préalable. Dans un contexte similaire, celui de la formation des chirurgiens par vidéo-conférence, Mondada (2006, 2014) montre pour sa part que la présence de séquences de questionnements initiées par les observateurs novices confère un statut légitime à des pratiques de mise en visibilité des savoirs associés à l'accomplissement des actes chirurgicaux. Elle montre également comment l'emplacement temporel des questions posées par les novices et leur alignement séquentiel avec des réponses des expert.e.s constituent des ressources centrales d'un accomplissement simultané de l'acte chirurgical et d'une pratique instructionnelle.

Ces contributions apportent un regard renouvelé sur les pratiques de transmission des savoirs, dès lors qu'elles ne réduisent pas celles-ci à des formes verbales qui véhiculent des contenus d'information, mais les pensent au contraire comme des pratiques à la fois situées et incarnées, qui rendent manifestes des réalités épistémiques sans nécessairement les communiquer de manière explicite.

3. 2. Les processus d'apprentissage et de développement en formation professionnelle

Une autre problématique qui a fait l'objet de nombreuses investigations et qui recourt fréquemment à une perspective langagière est celle des processus d'apprentissage et de développement en formation professionnelle.

Les travaux réalisés dans le champ francophone de la didactique professionnelle ont par exemple proposé de considérer, dans le prolongement des thèses adoptées par la perspective historico-culturelle

sur le développement humain (Vygotsky 1985), que les individus n'apprennent pas de manière solitaire et décontextualisée, mais lorsque des ressources sont mises à leur disposition et mobilisées dans l'action. Le langage tient lieu dans ce cadre d'un puissant instrument de conceptualisation et de développement de la pensée. Et la confrontation à des problèmes pratiques et les interactions d'aide ou d'étayage agissent comme des ingrédients nécessaires aux apprentissages. Les travaux menés par Mayen (1999, 2002) dans les domaines agricole et des services montrent par exemple que des formes complexes d'étayage, similaires à celles décrites par Bruner, sont attestées en contexte professionnel. Ces processus d'étayage peuvent s'exprimer à l'occasion de différents types de rencontres : des rencontres de travail ou des rencontres formatives prenant place dans des institutions à visée d'enseignement. Ils peuvent prendre la forme de consignes formulées en amont de l'activité, d'un guidage ou de monstrosités proposés dans la réalisation de l'activité, ou encore de bilans effectués rétrospectivement, à l'occasion d'un retour sur l'activité. Mayen propose de considérer les interactions de tutelle comme des *situations potentielles de développement*, dans la mesure où elles amènent les travailleur.euse.s novices à prendre en compte des éléments non perçus et à répondre à des questions qu'ils ne se seraient pas posées en dehors des interactions langagières dans lesquelles ils.elles se trouvent engagé.e.s.

Cette dimension développementale des interactions verbales a été également particulièrement bien cernée et étudiée par le courant de la clinique de l'activité, dont on rappellera ici quelques-unes des thèses majeures (Clot 1999, 2008). 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. Elle se préoccupe donc, notamment, de questions de sécurité et de souffrance au travail, et ce en adoptant un point de vue à la fois spécifique et renouvelé sur ces questions : celui 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 travailleur.euse.s dans des processus eux-mêmes développementaux. Dans ce contexte, les démarches d'analyse du travail sont perçues comme les ressources d'un tel développement. Elles agissent comme des « instruments de

transformation de l'expérience» et donc comme des occasions de «formation des sujets» (Clot 2001 : 15).

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'*autoconfrontation simple et croisée* (Clot et al. 2001). Ces méthodes se caractérisent par le fait qu'elles conduisent les travailleur.euse.s à observer leur propre activité et à en rendre compte verbalement à des chercheur.euse.s ou des collègues de travail. Dans ces dispositifs, les interactions verbales jouent 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 : 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.

3. 3. Les processus de participation et de socialisation

La prise en compte des réalités langagières dans la recherche en formation professionnelle a également contribué à éclairer une autre problématique centrale, celle des processus de participation et de socialisation. Ce champ d'étude renvoie fréquemment aux approches situées de l'apprentissage, telles qu'elles ont été formulées dans le champ de l'anthropologie culturelle par les travaux de Lave et Wenger (1991) notamment. Dans cette perspective, les processus de participation et de socialisation sont reconnus comme des ingrédients fondamentaux des apprentissages : c'est en participant de manière progressive et croissante à des pratiques observables au sein de *communautés de pratique* que les individus accèdent à des ressources et aux savoirs partagés au sein de ces communautés. C'est là que réside la dynamique de socialisation liée aux processus de *participation périphérique légitime*.

En prolongement de ces travaux, des recherches menées depuis plusieurs années ont cherché à mieux comprendre les pratiques d'accompagnement et de formation professionnelle telles qu'elles prennent place en contexte de travail, à l'occasion de stages ou d'engagements d'apprentis. Différents contextes empiriques ont été étudiés, qui incluent en particulier des formations dans des domaines techniques (Fillietaz, Saint-Georges [de] & Duc 2008), industriel (Pelé-Peycelon & Veillard 2016), socio-éducatifs (Fillietaz, Rémerly & Trébert 2014;

Markaki & Filliettaz 2017), sanitaire (Filliettaz & Durand 2016) ou relevant de l'hôtellerie-restauration (Alcade 2018). Les travaux menés dans ce champ à partir d'une analyse des interactions verbales ont permis de souligner d'abord le rôle des tuteur.rice.s et plus généralement des formateur.rice.s en entreprise dans l'aménagement des conditions de participation des apprenant.e.s. Ces postures d'accompagnement se manifestent dans des formats de participation à l'interaction qui sont à la fois reconnaissables et diversifiés, et qui prennent la forme de *configurations de participation*. Ces configurations sont souvent collectivement distribuées parmi plusieurs participant.e.s, et elles présentent un caractère dynamique dès lors qu'elles se renégocient en permanence dans le cours des interactions. Dans cette perspective, on pourra dire que les pratiques de guidage ou de tutorat ne sont plus conceptualisées comme un processus abstrait ou un ingrédient des situations d'apprentissage, mais comme un *accomplissement interactionnel*, rendu manifeste à travers les conditions d'engagement des participants dans les interactions verbales.

Ces conditions d'engagement ne concernent pas seulement les formateur.rice.s et la manière dont ils aménagent des ressources pour les apprenant.e.s; elles concernent aussi les apprenant.e.s et la manière dont ils font usage de ces ressources. À ce propos, les travaux de Duc (2012, 2016) ont permis de mettre en évidence les logiques de socialisation contrastées et parfois contestées que peuvent expérimenter les apprenti.e.s au cours de leur formation. Le suivi longitudinal d'apprenti.e.s 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. Ces trajectoires prennent des formes diversifiées selon que la participation de l'apprenti.e aux activités de travail et de formation présente une organisation croissante, décroissante ou non linéaire. 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 pratique.

Ces travaux, conduits à partir d'une démarche d'analyse interactionnelle et multimodale, montrent comment les mécanismes de

socialisation et de reconnaissance de l'expertise sont profondément incarnés et accomplis dans conduites interactionnelles conjointement interprétées par les participants.

3. 4. Les compétences en question

Pour s'orienter dans les environnements institutionnels dans lesquels ils sont amenés à s'engager, les participants doivent adopter des manières d'interagir nécessairement singulières et adaptées aux attentes des situations. Ils mettent en œuvre à cet égard ce qui a parfois été défini comme des *compétences d'interaction*. L'étude des conditions dans lesquelles les compétences interactionnelles sont mobilisées, acquises, développées et évaluées constitue ainsi une autre contribution des sciences du langage au champ de la formation professionnelle.

Le concept de compétence interactionnelle a fait récemment son apparition dans le champ de la linguistique appliquée, en se basant notamment sur les principes de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Mondada 2006; Pekarek Doehler 2005, 2006; Pekarek Doehler *et al.* 2017). Ce concept émane d'une discussion critique de la compétence en langue, telle qu'elle est fréquemment véhiculée dans une tradition grammaticale ou communicationnelle. Young et Miller (2004 : 520) définissent ainsi la compétence interactionnelle comme *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 topics, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc.

Une telle approche présente le mérite de ne pas effectuer de frontière stricte entre des « composantes » ou des « niveaux » de la compétence de communication mais inscrit d'emblée la problématique de la compétence dans une conception actionnelle des langues et de leur usage. Ainsi, la compétence interactionnelle est reconnue comme présentant un caractère hautement situé, dynamique et collectif (Mondada & Pekarek Doehler 2006). Elle est ancrée dans les contingences locales de l'action et ainsi définie et évaluée dans les circonstances dans lesquelles elle est mise en œuvre. De ce point de vue, elle constitue ce qui caractérise la pleine appartenance à des groupes sociaux (Mondada 2006).

Au cours de son histoire, la notion de compétence interactionnelle a été appliquée à un éventail diversifié de situations éducatives, y compris des contextes de formation professionnelle. Nguyen (2006, 2008, 2017) montre par exemple, à travers une étude longitudinale conduite dans le champ de la formation des vendeur.euse.s en pharmacie, comment, progressivement, se transforment des formats d'interactions entre client.e.s et pharmacien.ne.s et s'acquièrent des compétences interactionnelles. Dans le cadre d'une analyse des pratiques de formation à la pose de voies veineuses, Melander (2017) montre également comment les participant.e.s à la formation s'orientent vers des valeurs morales de la profession infirmière et comment des compétences interactionnelles permettant d'entrer en relation avec les patients sont mises en œuvre dans les interactions.

Plus généralement, des analyses indiquent la complexité croissante des formats de participation en situations de travail et de formation (diversification des interlocuteur.rice.s, prégnance de cadres de participation dynamiques, par exemple), un plus haut degré de responsabilisation et d'agentivité des personnes en situation d'évaluation (devoir prendre des initiatives dans des situations asymétriques) et des attentes accrues en matière d'autoprésentation ou de promotion de soi (produire des récits d'expériences personnelles adaptées au contexte). Ces éléments qui concernent le rôle des compétences d'interaction dans les conditions contemporaines d'accès et de participation au monde du travail soutiennent aussi l'hypothèse d'une exigence croissante de flexibilité interactionnelle par les institutions. Ces recherches soulignent enfin que l'acquisition de ces compétences interactionnelles ne fait pas toujours l'objet d'un enseignement explicite mais donne souvent lieu à des formes situées d'évaluations et de réparations proposées par les experts dans les interactions en situation de travail. Autrement dit, c'est en participant à des interactions, qui peuvent ou non présenter un caractère instructionnel, que des compétences interactionnelles peuvent être mobilisées et acquises. De ce point de vue, l'interaction constitue non seulement un *objet* d'apprentissage, mais également le *moyen* par lequel cet apprentissage peut prendre forme.

Dans une économie mondiale de plus en plus tournée vers la connaissance et les services, on est par ailleurs fondé à considérer les dispositifs de formation comme des lieux où les compétences interactionnelles et plus spécifiquement communicationnelles (orales, écrites, numériques, plurilingues) sont porteuses d'enjeux économiques tout en étant le plus souvent inégalement distribuées (Heller & Boutet 2006). À partir d'une

ethnographie de la formation proposée à des employé.e.s travaillant dans l'industrie du tourisme en Suisse (office de tourisme, aéroport), Duchêne (2009) met bien en évidence les liens entre une idéologie productiviste du service, le rôle de la formation dans son actualisation et la part langagière de la formation au service. Cette perspective sociolinguistique qui combine approches interactionnelle, ethnographique et critique conduit à examiner les sites de formation professionnelle comme des lieux où les idéologies de la langue, de la communication, du travail et de l'éducation s'entrecroisent et se matérialisent en pratiques.

Non sans lien avec l'intensification de la mondialisation, des mobilités et des innovations technologiques, de nombreux travaux envisagent l'importance grandissante des contacts de langues et des compétences linguistiques dans les espaces de travail, à tous les niveaux hiérarchiques et au-delà du secteur tertiaire (pour une synthèse récente voir Coray & Duchêne 2017). Il s'agit là d'un autre point d'attention nécessaire pour une linguistique sociale de la formation professionnelle.

En particulier, une série de phénomènes liés à l'émergence de discours sur la « marchandisation » et de la « marketisation » de la diversité linguistique au sein d'espaces de production économique (Duchêne 2011) invite à examiner la place et la valeur des langues dans les discours sur la formation ainsi que dans les *curricula* de formation professionnelle initiale et continue, directions encore rarement explorées à notre connaissance. Sur le terrain de la formation, les débats sur l'enseignement des langues sont pourtant souvent associés à la possibilité de former de futur.e.s citoyen.ne.s aptes à agir dans des espaces de travail plurilingues (voir par exemple Ferrari [de] *et al.* 2018). Les travaux conduits par Sokolovska (2016) sur les discours du Conseil de l'Europe mettent d'ailleurs bien en lumière le fait qu'au plurilinguisme conçu comme ressource cognitive se greffe l'idée de plus-values économiques liées à l'usages des langues, incitant les citoyens désireux d'optimiser leurs chances de mobilités professionnelles à acquérir des compétences dans les langues de l'Union européenne (UE). Les recherches ethnographiques menées actuellement par Schedel (2019) sur l'industrie des écoles de langues à Malte permettent de saisir des conséquences de ces discours dans l'émergence de modalités nouvelles d'investissement dans l'apprentissage des langues. Elle s'intéresse en effet à l'exploitation d'apprenant.e.s de l'anglais en tant que main-d'œuvre bon marché dans le secteur touristique lors de séjours « work & study ». Elle observe et analyse comment des jeunes ayant de faibles ressources économiques cherchent à accroître leur capital linguistique, en vue d'un potentiel réinvestissement scolaire

ou professionnel, en choisissant de travailler, bénévolement ou contre de très faibles rémunérations, dans ce contexte considéré comme anglophone afin de bénéficier d'une immersion linguistique complète. La considération des circonstances de production des discours de valorisation de la diversité linguistique n'ignore pas la prégnance concomitante de l'idéologie monolingue dans les définitions de la langue ou du plurilinguisme au sein des institutions éducatives.

On peut être alors amené à formuler la question suivante : sur le terrain de la formation professionnelle, dans quelles conditions, dans quelle mesure, dans quelles situations et sous quelles formes les compétences linguistiques sont-elles susceptibles de se convertir en capital scolaire et/ou professionnel (Lambert 2019) ?

4. Les enjeux disciplinaires d'une linguistique sociale de la formation professionnelle

Quels effets les questions sociales issues du champ de la formation professionnelle produisent-elles sur le travail des linguistes ? Quelles influences ce champ de pratique spécifique exerce-t-il sur les contours, les objets et les méthodes propres aux sciences du langage ? Telles sont les questions qu'il nous semble nécessaire d'aborder, dans le but de mieux cerner les exigences et les spécificités liées à la construction d'une linguistique sociale de la formation professionnelle.

Sur ce point, il importe pour commencer de rappeler que la possibilité même de constitution d'une linguistique sociale de la formation repose sur une logique profondément pluridisciplinaire. Pour rendre compte de processus liés à l'apprentissage, au développement, à la socialisation ou aux parcours de formation, une caractérisation de réalités extra-langagières semble incontournable. En particulier, c'est souvent dans les champs de la psychologie historico-culturelle, de l'ergonomie, de l'anthropologie culturelle ou encore de la sociologie du curriculum que sont puisées des catégories théoriques permettant d'appréhender les processus à l'œuvre dans la formation. Cette logique d'emprunt ne laisse pas intacts les champs disciplinaires en présence. Elle impose un nécessaire processus « d'effacement disciplinaire » (Duchêne 2017), ou du moins des mécanismes d'infléchissements réciproques. Ainsi donc, pour contribuer utilement au champ du travail et de la formation, on sait qu'une « révolution mentale » (Lacoste 2001 : 22) a dû prendre forme au sein des sciences du langage, en agissant notamment sur les conditions d'observation, de documentation et d'analyse du matériau langagier. Réciproquement, il a fallu également que les sciences du

travail et de la formation prennent au sérieux la question du langage. C'est notamment un tel virage langagier qu'opèrent par exemple la clinique de l'activité (Kostulski 2001) ou la didactique professionnelle (Mayen & Specogna 2004), en recourant à des instruments issus de la pragmatique conversationnelle pour décrire les dynamiques à la fois dialogales et dialogiques à l'œuvre dans des pratiques d'accompagnement ou de développement en analyse de l'activité.

Dans ce mouvement de rapprochement réciproque, les sciences du langage et les sciences du travail et de la formation peuvent se doter d'un langage commun, fondé sur des catégories conceptuelles qui, à défaut de véhiculer des significations univoques, ont le mérite de permettre d'enjamber des frontières entre les disciplines. Que l'on pense par exemple à la problématique de l'*action*, de la *compétence*, du *savoir*, de la *participation* ou de la *signification*, force est de constater qu'elles agissent comme des repères structurants, dont les usages débordent largement le périmètre des sciences du langage. Ce sont là des « objets frontières » qui peuvent être perçus comme de bons candidats pour un fondement des bases conceptuelles d'une linguistique sociale de la formation professionnelle.

Le déploiement d'une linguistique sociale de la formation professionnelle impose également des exigences nouvelles en matière de méthodologie d'analyse des données. Ces analyses sont amenées à prendre en compte des unités et des catégories spécifiques qui s'adaptent à la nature des processus en jeu dans le champ de la formation professionnelle. En premier lieu, il convient de rappeler que les pratiques de formation professionnelle ne se déploient pas exclusivement sur un registre verbal (Saint-Georges [de] 2004; Rivière & Blanc 2019). Elles prennent place dans des environnements matériels spécifiques et engagent les participants dans des conduites interactionnelles complexes dans lesquelles ils mobilisent souvent une pluralité de ressources sémiotiques : des artefacts sémiotiques, des objets matériels, des illustrations schématiques, des conduites corporelles et gestuelles, etc. À cet égard, elles peuvent difficilement se satisfaire de modèles d'analyse qui négligent ces dimensions non verbales. Elles invitent au contraire à l'usage de la vidéo comme moyen de constitution des données et ne peuvent être décrites dans leur complexité que par des approches qui tentent de rendre compte des combinaisons sémiotiques complexes qui se tissent dans l'interaction. C'est la raison pour laquelle elles constituent un champ de développement particulièrement fertile pour les approches multimodales

du discours, qu'elles relèvent d'une perspective ethnométhodologique (Mondada 2017) ou de la tradition sémiotique (Kress *et al.* 2001).

L'étude des processus de formation pose également de manière particulièrement vive la question des unités d'analyse et des échelles de temps. Ces questions ont été bien posées dans les travaux de Lemke (2002) par exemple, pour qui les processus d'apprentissage ne relèvent pas seulement de microgenèses situées mais doivent être abordés également sur des niveaux à la fois méso et macroscopiques. Ces niveaux permettent par exemple de comprendre comment les pratiques évoluent dans le temps et comment elles sont appropriées à la fois par les individus et par les communautés auxquelles ils appartiennent. Les activités de formation professionnelle procèdent certes d'interactions situées et d'ajustements collectifs prenant place dans des environnements matériels locaux. Mais elles se déploient également dans des agencements institutionnels particuliers, façonnés par des réalités historiques et sociales qui débordent largement le cadre des interactions situées. D'une certaine manière, elles invitent à une conception large du contexte (Cicourel 1981), à un dépassement des clivages entre perspectives micro- et macroanalytique et à une prise en compte d'un ample éventail de données empiriques permettant de saisir cette complexité. Plus généralement, elles donnent aussi une justification pratique à la combinaison et au métissage des modèles d'analyse et des ressources méthodologiques à disposition.

Enfin, le déploiement d'une linguistique sociale de la formation invite à reposer de manière renouvelée la question des liens qui existent entre les démarches de recherche et les terrains empiriques sur lesquels elles portent. Dans la typologie qu'il propose des modes d'application de l'analyse conversationnelle, Antaki (2011) distingue par exemple des démarches à caractère fondamental (*foundational applied CA*) diagnostic (*diagnostic applied CA*), institutionnel (*institutional applied CA*) ou interventionniste (*interventionist applied CA*). Mais à aucun moment il n'envisage les démarches et pratiques de formation comme une forme d'intervention et de réponse à des demandes sociales. Or, il existe d'évidentes situations dans lesquelles l'engagement du chercheur ou de la chercheuse dans des démarches de formation peut constituer une voie d'application voire d'implication d'une expertise linguistique dans des champs pratiques. À titre d'exemple, Stokoe (2011, 2013, 2014) propose depuis quelques années une méthode de formation par laquelle des praticien.ne.s sont amené.e.s à développer leurs compétences interactionnelles au moyen de ressources alternatives à 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 participant.e.s 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. De manière analogue, Durand et Trébert (2018) ou Ticca, Lambert et Traverso (2019) proposent de mettre en place des groupes d'analyse de l'interaction afin d'accompagner des professionnels dans des projets collectifs de formation en contexte institutionnel.

Ces démarches, encore rares et peu formalisées, constituent une voie prometteuse pour le développement d'une linguistique d'intervention. Elles permettent de souligner que, dans le champ émergent d'une linguistique sociale de la formation professionnelle, les pratiques et les dispositifs de formation ne constituent pas seulement des objets d'étude, mais peuvent fonder également, en tant que tels, des instruments et des outils de proposition, d'intervention et d'action. C'est là également que résident des potentialités nouvelles pour répondre aux défis de la formation professionnelle initiale et continue.

Références bibliographiques

- Adami H. & André V. (2012), « Formation aux écrits professionnels : vers une sociolinguistique impliquée », *Lidil* 45, p. 51-71.
- Alcade C. (2018), *Le solfège du service. Transmission-appropriation des compétences interactionnelles dans la formation aux métiers de service en restauration gastronomique*, thèse de doctorat, université Lumière-Lyon 2.

- André V. (2009), « Les compétences langagières des métiers de la propreté : de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 90, p. 149-165.
- Antaki C. (dir.) (2011), *Applied Conversation Analysis: Changing Institutional Practices*, Basingstoke, England, Palgrave Macmillan.
- Auzanneau M., Juillard C. & Leclère-Messebel M. (2012), « Élaboration et théâtralisation de catégorisations sociolinguistiques en discours, dans une séance de formation continue. La catégorie "jeune" en question », *Langage et société* 141(3), p. 47-69.
- Billiez J. (1979), *Analyse des besoins du public francophone en langues et cultures d'origine des populations migrantes (application au contexte médico-hospitalier)*, thèse de doctorat de troisième cycle, université Stendhal-Grenoble 3.
- Bodé G. & Marchand P. (dir.) (2003), *Formation professionnelle et apprentissage (XVIII^e-XX^e siècle)*, *Revue du Nord*, INRP.
- Bonnet E., Pietropaoli K. & Verley E. (2018), « S'insérer dans l'emploi et s'engager dans le travail : parcours types de réussite des sortant.e.s de l'enseignement professionnel », *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales* 142.
- Bonoli L. (2016), « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale », *Formation Emploi* 133, p. 17-34.
- Borzeix A. & Fraenkel B. (dir.) (2001), *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions.
- Boutet J. (dir.) (1995), *Paroles au Travail*, Paris, L'Harmattan.
- Boutet J. (2001), « La part langagière du travail : bilan et évolutions », *Langage & Société* 98, p. 17-42.
- Brucy G. & Troger V. (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire? », *Revue française de pédagogie* 131, p. 9-21.
- Bruner J. (1983), *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*, Paris, Éditions Retz.

- Cicourel A. V. (1981), « Notes on the integration of micro- and macro-levels of analysis », dans Knorr-Cetina K. D. & Cicourel A. V. (dir.), *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, Boston, London and Henley, Routledge and Kegan Paul, p. 51-80.
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot Y. (dir.) (2001), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation permanente* 146.
- Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G. & Scheller L. (2001), « Enretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente* 146, p. 17-26.
- Cohen-Scali V. (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF.
- Coray R. & Duchêne A. (2017), *Le plurilinguisme dans le monde du travail. Une synthèse*, Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, Fribourg, Institut de plurilinguisme.
- Depoilly, S. (2014), *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Di Paola V., Aziz J., Mouillet S., Olympio N. & Verdier E. (2016), « Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? » dans Rapport pour le Cnesco sur les inégalités scolaires d'origine sociale et migratoire.
- Dubs R. (2006), *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, Berne, HEP Verlag.
- Duc B. (2012), *La transition de l'école au monde du travail : une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Genève.
- Duc B. (2016), « Quand les interactions en formation renforcent les inégalités », *Formation Emploi* 133, p. 177-197.
- Duchêne A. (2009), « Formé-e pour servir! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 90, p. 125-147.

- Duchêne A. (2011), « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », *Langage & Société* 136(2), p. 81-108.
- Duchêne A. (2017), « Sciences sociales et sociolinguistique : disciplines, alternatives, conversations et critiques », *Langage & Société* 161-162, p. 43-58.
- 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), p. 125-141.
- Durand M. & Fillietaz L. (dir.) (2009), *Travail et formation des adultes*, Paris, PUF.
- Durand I. & Trébert D. (2018), « Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs », dans Vinatier I., Fillietaz L. & Laforest M. (dir.), *L'analyse des interactions entre recherche et formation*, Dijon, Éditions Raison et Passions.
- Falzon P. (1989), *Ergonomie cognitive du dialogue*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Ferrari (de) M., Cortier C & Robichon M. (2018), *Langues étrangères et diplômes professionnels : conception et mise en œuvre*, CPC Études 2018 n° 1, ministère de l'Éducation nationale.
- Fillietaz L. (2009), « Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle », *Éducation & Didactique* 3(1), p. 91-111.
- Fillietaz L. (2011), « Asking questions... getting answers. A sociopragmatic approach to vocational training interactions », *Pragmatics & Society* 2(2), p. 234-259.
- Fillietaz L., Saint-Georges [de] I. & Duc B. (2008), « *Vos mains sont intelligentes!* » : Interactions en formation professionnelle initiale, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* 117.
- Fillietaz L., Saint-Georges [de] I. & Duc B. (2010a), « Skiing, cheese fondue and Swiss watches: Analogical discourse in vocational training interactions », *Vocations and Learning* 3(2), p. 117-140.

- Fillietaz L., Saint-Georges [de] I. & Duc B. (2010b), «Reformulation, resémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale», dans Rabatel A. (dir.), *Reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 283-305.
- Fillietaz 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), p. 83-109.
- Fillietaz L., Rémy 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), p. 22-46.
- Guernier M. C. & Rivière V. (dir.) (2012), «Pratiques de formation à la lecture-écriture des adultes en parcours d'insertion. Enjeux didactiques et institutionnels», *Lidil* 45.
- Gumperz J. J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz J. J. (1999), «On interactional sociolinguistic method», dans Sarangi S. & Roberts C. (dir.), *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings*, Berlin/New York, De Gruyter, p. 453-471.
- Heller M. & Boutet J. (2006), «Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier : langues et identité dans la nouvelle économie», *Langage & société* 118, p. 5-16.
- Holmes J. (2000), «Politeness, power and provocation: How humour functions in the workplace», *Discourse studies* 2(2), p. 159-185.
- Holmes J. (2003), «Small talk at work: Potential problems for workers with an intellectual disability», *Research on Language and Social Interaction* 36(1), p. 65-84.
- Holmes J. (2005), «When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace», dans Long M. I., *Second Language Needs Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 344-372.
- Holmes J. (2006), «Sharing a laugh: Pragmatic aspects of humor and gender in the workplace», *Journal of Pragmatics* 38(1), p. 26-50.

- Holmes J. & Marra M. (2002), «Having a laugh at work: How humour contributes to workplace culture», *Journal of pragmatics* 34, p. 1683-1710.
- Holmes J. & Riddiford N. (2010), «From classroom to workplace: Tracking socio-pragmatic development», *ELT journal* 65(4), p. 376-386.
- Jorro A. (2014), «Écrire l'expérience de stage : un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente», *Recherches & éducations* 10, p. 33-47.
- Kergoat P. (2014), «Le travail, école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage», *Nouvelles questions féministes* 33(1), p. 16-34.
- Kergoat P. (dir.) (2016), *Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel*, *Net.Doc* 162.
- Koschmann T., LeBaron C., Goodwin C., Zemel A. & Dunnington G. (2007), «Formulating the triangle of doom», *Gesture* 7(1), p. 97-118.
- Koschmann T., LeBaron C., Goodwin C. & Feltovich P. (2011), «Can you see the cystic artery yet? A simple matter of trust», *Journal of Pragmatics* 43(2), p. 521-541.
- Kostulski K. (2001), «Regard pragmatique sur une clinique de l'activité», *Éducation permanente* 146, p. 175-192.
- Kress G. et al. (2001), *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*, London, Continuum.
- Kunégel P. (2011), *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, L'Harmattan.
- Lacoste M. (2001), «Peut-on travailler sans communiquer?», dans Borzeix A. & Fraenkel B. (dir.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 21-53.
- 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, p. 59-74.
- Lamamra N. & Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.
- Lambert P. (2005), *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée*

professionnel. *Une approche sociolinguistique ethnographique*, thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3.

- Lambert P. (2014), *Sociolinguistique et éducation. Une approche ethnographique*, mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, université Stendhal-Grenoble 3.
- Lambert P. (2019), «La valeur scolaire et professionnelle des compétences langagières en "ateliers d'école" : ethnographie d'un lieu intermédiaire en Guyane», communication au IV^e Congrès du Réseau francophone de sociolinguistique, université d'Ottawa, 13-16 juin 2019.
- Lambert P. & Veillard L. (2017), «L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel», *Glottopol* 29, p. 52-89.
- Lave J. & Wenger E. (1991), *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lembré S. (2016), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte.
- Lemke J. L. (2002), «Language development and identity: multiple timescales in the social ecology of education», dans Kramsch C. (dir.), *Language Acquisition and Language Socialization*, London, Continuum, p. 68-87.
- Lussi Borer V., Durand M. & Yvon F. (dir.) (2015), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Maillard F. (2013), «Les diplômes professionnels de l'Éducation nationale entre scolarisation et professionnalisation», *Les dossiers des sciences de l'éducation* 30, p. 35-52.
- Marcel J.-F., Olry P., Rothier-Bautzer E. & Sonntag M. (2002), «Les pratiques comme objet d'analyse», *Revue française de pédagogie* 138, p. 135-170.
- Markaki V. & Filliettaz L. (2017), «Shaping participation in vocational training interactions: the case of schisming», dans Pekarek Doehler S. et al. (dir.), *Interactional Competences in Institutional Settings: From School to the Workplace*, London, Palgrave, p. 89-116.
- Mayen P. (1999), «Des situations potentielles de développement», *Éducation permanente* 139, p. 65-86.

- Mayen P. (2002), «Le rôle des autres dans le développement de l'expérience», *Éducation permanente* 151, p. 87-107.
- Mayen P. (2012), «Questions d'apprentissage dans les formations par alternance», *Éducation permanente* 193, p. 53-62.
- Mayen P. & Specogna A. (2005), «Conseiller, une activité et un jeu de langage professionnel», dans Filliettaz L. & Bronckart J.-P. (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 99-113.
- Melander H. (2017), «Becoming a "Good Nurse": Social norms of conduct and the management of interpersonal relations», dans Pekarek Doehler S. et al. (dir.), *Interactional Competences in Institutional Settings*, London, Palgrave Macmillan, p. 171-196.
- Messaoudi L. (2013), «Les technolectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc», *Langage & Société* 143(1), p. 65-83.
- Messaoudi L. & Benramadane F. (dir.) (2013), *Les technolectes au Maghreb : éléments de contextualisation*, Rabat, Publications du laboratoire Langage et société-CNRST URAC 56, Rabatnet impressions.
- Meyer T. (2018), «Vers une sociographie des apprenti-e-s en Suisse. Réflexions à partir des données TREE», dans Berger J.-L., Bonoli L. & Lamamra N. (dir.), *Enjeux structurels, sociaux et pédagogiques de la formation professionnelle en Suisse*, Zurich, Seismo, p. 129-155.
- Mondada L. (2006), «La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants», *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 84, p. 83-119.
- Mondada L. (2014), «Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands», *Discourse Studies* 16(2), p. 131-161.
- Mondada L. (2017), «Le défi de la multimodalité en interaction», *Revue française de linguistique appliquée* XXII(2), p. 71-87.
- Mondada L. & Pekarek Doehler S. (dir.) (2006), «La notion de compétence: études critiques», *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 84.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Moreau G. (2013), «Socio-histoire d'une non-mixité : le certificat d'aptitudes professionnelle (France)», *Lives Working Paper* 20(2), p. 2-19.

- Mourlhon-Dallies F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Éditions Didier.
- Mourlhon-Dallies F. (2018), «Enseignement du français aux publics professionnels et analyse des interactions au travail : un rendez-vous manqué?», dans Vinatier I., Filliettaz L. & Laforest M. (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche*, Dijon, Éditions Raison et Passions, p. 127-149.
- Nguyen H. T. (2006), «Constructing “expertness”: A novice pharmacist’s development of interactional competence in patient consultations», *Communication and Medicine* 3(2), p. 147-160.
- Nguyen H. T. (2008), «Sequence organization as local and longitudinal achievement», *Text & Talk* 28(4), p. 501-528.
- Nguyen H. T. (2017), «Toward a conversation analytic framework for tracking interactional competence development from school to work», in Pekarek Doehler S. *et al.* (dir.), *Interactional Competences in Institutional Settings*, London, Palgrave Macmillan, p. 197-225.
- Ortoleva G. & Bétrancourt M. (2017), «L’écriture participative médiatisée comme vecteur du développement professionnel», *Raisons éducatives* 21, p. 155-173.
- Palheta U. (2011), «Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel», *Sociologie* 2(4), p. 363-386.
- Palheta U. (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l’enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.
- Pekarek Doehler S. (2005), «De la nature située des compétences en langue», dans Bronckart J.-P., Bulea E. & Pouliot M. (dir.), *Repenser l’enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Villeneuve d’Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 41-68.
- Pekarek Doehler S. (2006), «Compétence et langage en action», *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 84, p. 9-45.
- Pekarek Doehler S. *et al.* (dir.) (2017), *Interactional Competences in Institutional Settings: From School to the Workplace*, London, Palgrave.
- Pelé-Peycelon M. & Veillard L. (2016), «Des configurations comme ressources pour devenir tuteur», *Recherche & Formation* 83, p. 69-84.

- Recotillet I. & Verdier E. (2016), *Orientation, formation, insertion : quel avenir pour l'enseignement professionnel ?*, Rapport pour le Cnesco-Ciep, 19-20 mai 2016.
- Rémery 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), p. 47-68.
- Rinck F. & Sitri F. (2012), «Pour une formation linguistique aux écrits professionnels», *Pratiques* 153-154, p. 71-83.
- Rivière V. & Blanc N. (dir.) (2019), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*, Lyon, ENS Éditions.
- Roberts C. (2007), «Multilingualism in the workplace», dans Auer, P. & Wei, L. (dir.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Berlin/New York, De Gruyter, p. 405-422.
- Saint-Georges [de] I. (2004), «Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier», *Cahiers de linguistique française* 26, p. 321-342.
- Schedel L. (2019). «Le prix de l'immersion. Les apprenant.e.s de l'anglais comme main-d'œuvre bon marché à Malte», communication au IV^e Congrès du Réseau francophone de sociolinguistique, université d'Ottawa, 13-16 juin 2019.
- Schön D. (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- SEFRI (2018), *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres*, Berne, Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche.
- Sokolovska Z. (2016), «Imagining Europe's linguistic diversity in the Council of Europe», *Language and communication* 51, p. 40-49.
- Stalder B. E. & Nägele C. (2011), «Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future», dans Bergman M. M., Hupka-Brunner S., Keller A., Meyer T. & Stalder B. E. (dir.), *Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE Panel Study*, Zürich, Seismo, p. 18-39.
- Stokoe E. (2011), «Simulated interaction and communication skills training: The conversation analytic role-play method», dans Antaki Ch.

- (dir.), *Applied Conversation Analysis: Changing Institutional Practices*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 119-139.
- Stokoe E. (2013), « The (in) authenticity of simulated talk: comparing role-played and actual interaction and the implications for communication training », *Research on Language & Social Interaction* 46(2), p. 165-185.
- 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), p. 255-265.
- Stroobants M. (2007), « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? », *Formation Emploi* 99, p. 89-94.
- Stroumza & Messmer H. (dir.) (2016), *Langage et savoir-faire. Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe*, Genève, IES/HETS.
- Tanguy L. (2016), *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute.
- Ticca A.-C., Lambert P. & Traverso V. (2019), « Le récit de la migration dans la formation en santé avec les demandeurs d'asile en France », article présenté/discuté aux Rencontres internationales du réseau Recherche en Éducation et en Formation (REF), 8-11 juillet 2019, université de Toulouse Jean-Jaurès.
- Ticca A. C. & Traverso V. (dir.) (2015), « Traduire et interpréter en situations sociales. Santé, éducation, justice », *Langage & Société* 153.
- Veillard L. (2017), *La formation professionnelle initiale : apprendre dans l'alternance entre différents contextes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Vygotsky L. S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Weber O. (2017), *Migration et communication médicale. Les difficultés de compréhension dans les consultations centrées sur les douleurs chroniques*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas.
- Young R. F. & Miller E. R. (2004), « Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences », *The Modern Language Journal* 88(4), p. 519-535.