

Réflexivité et explicitation située de l'action des formateurs : une perspective interactionnelle et multimodale

Laurent Filliettaz

L'abondante littérature publiée ces dernières années dans le champ de l'analyse de la pratique en formation (voir Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et coll., 2002 ; Plazaola Giger et Stroumza, 2007 ; Relieu, Salembier et Theureau, 2004) opère souvent et non sans (bonnes) raisons une distinction méthodologique entre *l'observation des pratiques* et *l'étude des discours sur les pratiques*. Si la première démarche revient généralement pour le chercheur à prêter attention aux comportements des acteurs en situation et à centrer les observations sur les dynamiques des actions ou interactions « situées », la seconde s'applique à aménager des espaces et des temporalités spécifiques permettant un retour réflexif des acteurs sur leur activité. Des techniques d'entretien diverses et aujourd'hui abondamment pratiquées dans la recherche et la formation (l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie, l'entretien en autoconfrontation, etc.) relèvent clairement de cette seconde orientation.

L'objectif de cette contribution est de remettre en question le caractère étanche de cette opposition et d'explorer quelques-unes des réalités empiriques qui se déploient parfois à la marge des logiques ainsi opposées. En particulier, il s'agira de constater que dans les démarches d'observation de la pratique telles qu'elles sont conduites par le chercheur dans son rapport avec les acteurs du terrain, des formes spontanées et situées d'explicitation sont parfois naturellement proposées par les praticiens, en rapport avec les activités en cours d'accomplissement. A l'occasion de l'accomplissement d'un geste professionnel particulier, les travailleurs peuvent par exemple expliquer ce qu'ils font, les raisons pour lesquelles ils procèdent ainsi, et les ressources propres qu'ils convoquent dans la situation. Ils mettent alors en œuvre une disposition réflexive à rendre interprétable à leurs yeux et à ceux de leurs interlocuteurs des éléments de leur activité.

Ces formes situées de l'explicitation peuvent être perçues *a priori* tantôt comme des éléments d'information à caractère général ou comme des résidus d'une forme d'intrusion du chercheur dans les environnements de travail. A ce titre, elles se situent bien souvent en deçà des objets de recherche eux-mêmes ou de ce qui constitue, pour le chercheur, une donnée empirique pertinente et significative, dont il rend compte et dont il cherche à faire usage. Pourtant, ces verbalisations nous intéressent ici particulièrement en ce qu'elles rendent potentiellement manifestes des savoirs issus de la pratique et qu'elles proposent un point de vue particulier et endogène sur les domaines pratiques concernés. Elles retiendront également notre attention en ce qu'elles permettent de documenter la nature des rapports qui se tissent entre les praticiens et les chercheurs dans le cours même de leur rencontre, et ce indépendam-

ment de dispositifs d'entretiens formalisés tels que conduits habituellement dans le champ de l'analyse du travail en formation.

Il s'agira donc ici de proposer une approche particulière de la problématique de la réflexivité en formation, dans laquelle la nature de la collaboration entre le chercheur et le praticien ne relève pas d'une contractualité statique, négociée en amont et relevant d'une catégorie préalablement identifiée, mais procède d'un « accomplissement pratique » et d'une action conjointe conduite en contexte. C'est donc par l'analyse des traces empiriques de cette action conjointe que nous espérons pouvoir éclairer quelque peu la manière dont les professionnels de l'éducation endossent une posture réflexive à l'égard de leurs pratiques et le rôle des chercheurs dans l'expression de cette réflexivité.

Pour aborder ces questions, nous nous référerons à un domaine empirique distinct de celui de la formation des enseignants. Nos réflexions s'adosent à un programme de recherche que nous conduisons depuis 2005 dans le champ de la formation professionnelle initiale en Suisse (Filliettaz, Saint-Georges et Duc, 2008a), projet dans lequel nous recourons à des méthodes interactionnelles basées sur l'observation et l'enregistrement vidéo de situations de travail et de formation impliquant des apprentis et leurs formateurs dans le but de mieux comprendre certaines des spécificités de l'activité des enseignants et des formateurs de la formation professionnelle. Dans un important corpus d'enregistrements audio-vidéo, nous proposons d'extraire des séquences d'interactions durant lesquelles les formateurs dialoguent avec le chercheur dans le but de commenter certaines propriétés des activités en cours. Une analyse fine de ces séquences d'interaction nous permettra non seulement de mieux connaître les contenus et la nature des savoirs rendus disponibles dans ces formes de verbalisations, mais encore de questionner, à partir de l'organisation propre à ces verbalisations, la place du chercheur dans les environnements de formation observés et la nature des relations qu'il entretient avec les praticiens observés.

Pour ce faire, nous procéderons en trois temps. Dans une première étape, nous rappellerons les objectifs de la démarche de recherche conduite ainsi que les principales orientations méthodologiques qui la caractérisent (§ 1). Dans un deuxième temps, nous porterons notre attention sur un « résidu non planifié de la recherche » consistant précisément en des formes situées de verbalisation de l'activité par les formateurs à l'attention du chercheur (§ 2). Nous proposerons quelques illustrations empiriques de ces verbalisations permettant de procéder à un premier inventaire des dimensions de l'activité thématiques dans ces interactions. Enfin, à partir de cet inventaire, nous chercherons à clarifier le statut à la fois théorique et méthodologique de ces verbalisations (§ 3 et § 4), dans le but d'en cerner les potentialités heuristiques et les limites (§ 5).

Une approche interactionnelle de l'activité des formateurs d'apprentis

La démarche de recherche que nous conduisons porte sur les pratiques de formation dans le contexte suisse de la formation professionnelle initiale, qui, comme on le sait, accorde une importance particulière à la construction d'une expérience pratique

en entreprise (Dubs, 2006 ; Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes et coll., 2007). Dans le dispositif dit « dual » de la formation professionnelle, aujourd'hui encore prédominant dans les formations de niveau secondaire post-obligatoire, les apprentis alternent sur une base hebdomadaire des enseignements théoriques, techniques et de culture générale dispensés dans des écoles professionnelles, et une expérience pratique construite dans le contexte d'une place de travail mise à disposition par une entreprise formatrice. Ces dispositifs, fondés sur une conception fortement partenariale de la formation, sont le produit d'une longue histoire et constituent une originalité que la Suisse partage avec d'autres pays européens, comme par exemple l'Allemagne ou l'Autriche notamment. Ces dispositifs ont fait l'objet de profondes réformes au cours de ces dernières années et continuent de poser des questions vives aussi bien aux chercheurs en éducation qu'aux praticiens de la formation. Parmi les débats qui occupent fréquemment l'avant de la scène médiatico-politique, la question de la *qualité* de la formation proposée dans ce domaine continue d'alimenter de vives polémiques (Filliettaz, 2008a). Les réalités de la pratique professionnelle en entreprise constituent-elles des conditions favorables à l'apprentissage des jeunes ? Le niveau de formation à la pédagogie professionnelle des acteurs de la formation est-il satisfaisant ? Les jeunes candidats à la formation professionnelle « duale » disposent-ils des prérequis scolaires leur permettant une insertion professionnelle adéquate ? Le degré d'articulation entre les lieux constitutifs de l'alternance permet-il véritablement de combler l'écart si souvent noté entre théorie et pratique ?

A ces questions à la fois actuelles et très générales, notre démarche de recherche tente d'apporter des éléments de réponse par une analyse détaillée des *processus d'enseignement-apprentissage* propres aux pratiques de la formation professionnelle¹. Cette démarche de recherche vise d'abord à mieux comprendre comment les apprenants accèdent à des savoirs professionnels dans les différents lieux dans lesquels prend place leur formation (les écoles professionnelles, les centres de formation inter-entreprises, les entreprises formatrices). Elle vise également à mieux connaître l'activité réelle des formateurs et à mettre en évidence les ressources mobilisées par ceux-ci pour accompagner les apprenants dans la construction de compétences professionnelles. Elle vise enfin à questionner les processus de professionnalisation du point de vue des dispositifs de formation eux-mêmes, en identifiant des logiques de complémentarité ou de tension entre les pratiques de formation propres aux environnements scolaires et celles attestées sur la place de travail.

Dans la démarche de recherche adoptée, les processus d'enseignement-apprentissage sont étudiés dans une perspective bien particulière, celle d'une analyse des *interactions verbales et non verbales*. L'entrée par l'analyse des processus interactionnels repose sur une hypothèse méthodologique générale selon laquelle l'organisation interne aux échanges verbaux et non verbaux entre formateurs et apprenants

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

constitue un des lieux particulièrement pertinents pour étudier les conditions dans lesquelles se construisent et se transmettent les savoirs professionnels (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008). La perspective interactionnelle renvoie sur le plan théorique à une conception à la fois *située, collective et sémiotique* des processus de formation (Filliettaz, 2008b). Elle prolonge d'abondants travaux qui considèrent que les capacités cognitives humaines sont fortement contextualisées (Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991) et qu'elles ne peuvent être dissociées des problèmes pratiques que rencontrent les acteurs dans les environnements dans lesquels ils s'orientent (Suchman, 1987). Ces capacités cognitives débordent de la sphère d'influence stricte d'individus isolés et ne se déploient véritablement que dans des logiques de « distribution » au sein de collectifs. Ceci n'est pas sans conséquences sur le plan de la construction des compétences professionnelles, dont plusieurs auteurs montrent qu'elle procède avant tout d'une dynamique collective (Zarifian, 2001) et repose sur des mécanismes d'accompagnement des novices par les experts (Billett, 2001, 2009). Pour Mayen (2002) par exemple, « les situations ne sont pas seulement composées de problèmes à résoudre par des individus isolés, mais elles sont aussi composées d'un bon nombre de ressources pour le faire. Parmi celles-ci, le rôle des autres est déterminant. Une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction » (p. 87). Ces interactions ne se déploient généralement pas en-dehors de toute convention sociale. Au contraire, elles sont, du moins en partie, médiatisées par le langage et prennent la forme d'échanges dont l'organisation interne n'est pas sans rapports avec les formats propres aux activités de formation (Kunégel, 2005, 2006 ; Mayen, 1999, 2002). Dans ce sens, nous considérons pour notre part que les processus de formation sont de nature sémiotique et qu'ils se fondent sur des mécanismes de construction et d'interprétation de significations qui mobilisent et combinent des ressources propres à une pluralité de systèmes de signes : la parole, les conduites gestuelles, les manipulations d'objets, l'usage de documents, de schémas ou d'illustrations graphiques, etc. C'est notamment une telle conception de l'apprentissage que véhiculent les approches multimodales dans le champ de l'éducation (Kress, Charalampos, Ogborn and *al.*, 2001 ; Saint-Georges, 2008a).

Sur le plan méthodologique, la perspective interactionnelle adoptée emprunte un nombre important de principes et de démarches développées dans le cadre des approches ethnographiques et sociologiques en linguistique (Filliettaz, 2008c). Ces démarches ont pris des formes diverses dans des champs tels l'ethnographie de la communication (Hymes, 1984), la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982) ou encore l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks, 1992 ; Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978). Elles ont donné lieu depuis plusieurs années à des applications nombreuses dans le champ éducatif scolaire notamment (Coulon, 1993 ; Gajo et Mondada, 2000 ; Macbeth, 1990 ; Mehan, 1979 ; Sinclair et Coulthard, 1975 ; etc.). En dépit des nuances parfois importantes qui les caractérisent, ces travaux partagent généralement les principes méthodologiques suivants. Ils présupposent une démarche de terrain, dans laquelle le chercheur construit une forme de partenariat avec les acteurs observés, auxquels il a accès dans les conditions réelles de leur activité. Il ne s'agit donc pas de constituer des données à distance des

environnements de travail ou de formation ni même de reconstituer par simulation des situations typiques vécues par les acteurs. Il s'agit au contraire d'observer les pratiques réelles des acteurs dans les situations dans lesquelles elles se déroulent. Un deuxième principe méthodologique réside dans la nécessité de constituer des traces les plus détaillées possibles des activités observées. Ce sont généralement des enregistrements audio-vidéo qui sont effectués à cette fin. Ces enregistrements sont réalisés avec le consentement des acteurs, après une période de familiarisation et d'immersion du chercheur dans les contextes observés. Ces enregistrements font ensuite l'objet d'une transcription détaillée, visant à rendre disponible à l'analyse non seulement des éléments de contenu échangés durant les activités collectives observées, mais également des traits à la fois paraverbaux et non verbaux de ces interactions. L'analyse conjointe des enregistrements et des transcriptions par le chercheur permet alors de documenter de manière détaillée la manière dont les participants à l'interaction rendent leurs comportements publiquement interprétables et les ajustent en permanence aux spécificités locales des activités dans lesquelles ils se trouvent engagés.

C'est ce type de démarche méthodologique générale que nous avons mis en œuvre à l'occasion de notre programme de recherche portant sur la formation professionnelle initiale. Les observations ont porté sur trois filières de formation distinctes : la mécanique automobile, l'automatique et le métier de monteur électricien. Pour chacune de ces filières de formation, des observations ont été effectuées sur les différents sites dans lesquels prend place la formation des apprentis. Au total, environ 130 heures d'enregistrements audio-vidéo ont été constituées dans ces différents contextes. Ces enregistrements documentent la manière dont des apprentis en début de formation interagissent avec différentes catégories de formateurs : des enseignants dans les écoles professionnelles ; des moniteurs dans des centres de formation inter-entreprises ; des tuteurs en entreprises. Ces interactions portent sur une multitude d'activités collectives effectivement proposées aux apprentis dans ces différents contextes : des explications ou des démonstrations de gestes professionnels ; des exercices visant à entraîner ou découvrir une technique professionnelle ; des tâches productives réelles, etc.

L'analyse de ces données a permis d'éclairer l'activité des formateurs d'apprentis selon des perspectives variées. Elle a d'abord contribué à illustrer la diversité des ressources utilisées par les enseignants, les moniteurs et les tuteurs pour mettre en circulation des savoirs professionnels dans les situations de formation : l'usage de l'analogie (Filliettaz, Saint-Georges et Duc, 2008b), des processus de reformulation (Filliettaz, Saint-Georges et Duc, 2010), ou encore, plus généralement, la sollicitation de l'environnement matériel et des objets à des fins didactiques (Filliettaz, 2007, 2009 ; Saint-Georges, 2008a, 2010). L'analyse a ensuite permis de mieux comprendre comment les formateurs organisent les propriétés temporelles des activités (Saint-Georges, 2008b ; Filliettaz, 2008d) et comment ils rendent accessibles aux apprentis les dimensions temporelles des savoirs professionnels transmis (Filliettaz et Saint-Georges, 2006 ; Saint-Georges et Duc, 2007). Enfin, la démarche a visé à mettre en évidence différentes stratégies d'accompagnement par les formateurs et des manières remarquablement contrastées d'organiser les modalités de participa-

tion des apprentis aux activités de travail (Duc, 2008 ; Filliettaz, 2008e, 2010 ; Filliettaz, Saint-Georges et Duc, 2009).

Jusqu'à ce jour, c'est donc principalement à travers les interactions situées entre formateurs et apprentis que nous avons visé à constituer un savoir issu de la recherche portant sur l'activité des formateurs. Pourtant, les données empiriques constituées à l'occasion de notre présence sur le terrain et plus particulièrement des enregistrements audio-vidéo effectués ne se réduisent pas à de telles interactions. A plusieurs occasions et sous certaines conditions, ces enregistrements documentent également des échanges tenus entre les formateurs et le chercheur lui-même. Dans le cadre strict d'une perspective interactionnelle, ces échanges ne présentent pas un statut clair et sont rarement pris en compte dans l'analyse elle-même. Ils constituent plutôt l'indice d'un effacement insuffisant de l'observateur voire la trace d'une forme d'intervention dans les situations observées. Pourtant, les verbalisations attestées à l'occasion de tels échanges ne sont pas sans intérêt pour la problématique qui nous occupe ici dès lors que, comme nous le verrons, ils résultent d'une posture réflexive et peuvent offrir des voies d'expression à des savoirs issus de l'expérience pratique des formateurs observés. C'est donc ce « résidu » empirique non planifié et jusqu'ici non exploré dans notre propre démarche méthodologique que nous souhaitons mieux connaître et dont nous proposons d'interroger la valeur heuristique pour la recherche en formation.

A la découverte d'un résidu non planifié de la recherche

En vue de cette étude portant sur les formes situées de l'explicitation de l'action, nous avons procédé de la manière suivante. Nous avons d'abord parcouru une part importante des données audio-vidéo disponibles pour en extraire une « collection » de 33 séquences durant lesquelles les formateurs interagissent avec le chercheur durant les activités observées. Ces 33 occurrences ont été organisées selon les contenus thématiques sur lesquels elles portent, en vue de mieux connaître les éléments de la situation explicités dans ces verbalisations. Ces séquences ont ensuite fait l'objet d'une transcription détaillée. Nous avons fait le choix de n'en présenter ici qu'un nombre restreint et représentatif de la variété des cas de figure observés. Les paragraphes ci-dessous visent d'une part à identifier les principales sortes de savoirs mis en circulation dans ces interactions, et d'autre part à décrire les modalités pratiques par lesquelles ils sont collectivement rendus accessibles dans la dynamique des échanges entre le chercheur et les praticiens.

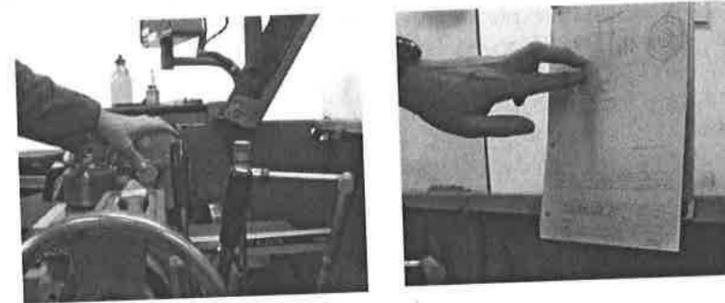
L'explicitation des savoirs techniques

Dans un nombre important de cas, les interactions entre les formateurs et le chercheur mettent au centre des échanges les savoirs techniques mobilisés dans la situation observée. C'est alors l'organisation de l'activité dans son fonctionnement pratique qui fait l'objet de l'explicitation.

C'est ce premier cas de figure que nous proposons d'illustrer au moyen de l'extrait retranscrit ci-dessous. Cet extrait d'interaction se rapporte aux activités observées dans un centre de formation inter-entreprises dans le champ de l'automatique.

Les apprentis automaticiens engagés dans la formation « duale » effectuent un séjour de six mois dans ce centre au début de leur formation. Ils y reçoivent une initiation aux bases techniques du métier dans les champs de la mécanique générale, de la soudure de composants électroniques et du câblage électrique. Cette formation est assurée par un moniteur chevronné, anciennement employé dans les entreprises formatrices de la branche. La situation observée concerne une formation de base à la mécanique générale. Dans la tâche en cours d'accomplissement, un apprenti (GAR) est engagé dans l'usinage d'une pièce métallique hexagonale au moyen d'un tour. Le formateur (FOR) vérifie que la pièce métallique est correctement insérée dans la mâchoire du tour et donne des instructions à l'apprenti lui permettant de préciser la marche à suivre. L'apprenti s'absentant momentanément pour aller chercher des documents sur son établi, le chercheur (CHE) s'approche alors du formateur et entre en interaction avec ce dernier. C'est à ce moment que débute l'extrait retranscrit ci-dessous.²

Extrait 1 - Usinage d'une pièce sur un tour (Film no 201, 24'45 - 25'30)



#1 : FOR place son pouce sur la face de la pièce métallique #2 : FOR pointe sur une portion du plan de tournage

- 24'45 1. ((GAR s'éloigne pour aller chercher un classeur ; FOR effectue des réglages sur le tour))
2. CHE : là il doit faire quoi/ il doit usiner ce/
3. FOR : ouais alors déjà il doit dresser la face/ ((place son pouce sur la pièce métallique)) [#1]
4. parce que c'est ça hein\ ((pointe sur le plan de la pièce à usiner))
5. donc ça c'est le plan mécanique hein c'est une pièce qui est assez compliquée à faire parce qu'elle est hexagonale\ ((place son doigt sur la pièce)) donc on a de la peine à la centrer déjà\ dans l'étau/ ensuite dresser la face/ et puis la première chose qu'il doit faire/ c'est faire tous

2. Les conventions de transcription sont explicitées en Annexe à la fin de ce chapitre.

6. les trous qui sont à l'intérieur hein\ donc on-bon le plan est pas évident mais là la pièce a été coupée comme une tranche de gâteau/
7. CHE : ouais/
8. FOR : donc ça on voit la la face extérieure de la pièce/ ((*pointe sur une portion du plan*)) [#2] et ça on voit l'intérieur de la pièce\ les hachures/ c'est des dents de scie en fait\ si on imagine que la pièce a été sciée hein\
9. CHE : ouais\
- 25'30 10. FOR : elle a été sciée jusqu'à là\ ((*pointe de l'index sur une portion du plan*)) donc un quart de la pièce a été enlevé/
- [...]

On observera pour commencer que cette séquence d'explicitation de l'action n'est pas spontanément proposée par le formateur, mais initiée par le chercheur, sous la forme d'une question : « là il doit faire quoi/ il doit usiner ça/ » (l. 2). La réponse de FOR prend la forme d'une explication technique dans laquelle il verbalise différents éléments de la situation en lien avec la tâche en cours d'accomplissement. FOR commence par reformuler à l'attention du chercheur la marche à suivre par l'apprenti : « ouais alors déjà il doit dresser la face » (l. 3) ; « ensuite dresser la face/ et puis la première chose qu'il doit faire/ c'est faire tous les trous qui sont à l'intérieur » (l. 5). Ce sont ensuite les propriétés générales de la tâche et sa complexité qui font l'objet de son commentaire : « c'est une pièce qui est assez compliquée à faire parce qu'elle est hexagonale donc on a de la peine à la centrer déjà\ dans l'étau/ » (l. 5). Enfin, il convoque dans ses explications le plan mécanique, disposé sur une tablette en face du tour, et en explique certaines spécificités et conventions : « bon le plan est pas évident mais là la pièce a été coupée comme une tranche de gâteau » (l. 6) ; « donc ça on voit la la face extérieure de la pièce/ », etc.

Ces explications à caractère technique ne se déploient pas seulement sur le mode verbal. Elles mobilisent également des éléments de l'environnement matériel auxquels FOR fait référence au moyen de gestes de pointage. Ces gestes indexicaux portent tantôt sur l'objet de l'activité, la pièce à usiner (voir #1), tantôt sur le plan de montage situé à proximité (voir #2).

En résumé, on voit ici comment les mécanismes d'explicitation de l'action prennent parfois la forme de savoirs à caractère technique, qui positionnent les interactants dans une asymétrie relationnelle, dans laquelle le chercheur se trouve placé dans la posture d'un destinataire d'une explication, redoublant en quelque sorte le contrat didactique qui lie le formateur aux apprentis eux-mêmes.

L'explicitation des habitudes de travail

Les savoirs et les savoir-faire techniques associés à une tâche en cours d'accomplissement ne constituent pas les seuls éléments d'explicitation attestés dans nos données. Dans certaines circonstances, ce sont d'autres sphères de la compétence professionnelle qui font l'objet de verbalisations à l'attention du chercheur, comme par

exemple les habitudes de travail propres aux formateurs observés, telles qu'elles relèvent du registre « stylistique » des activités de travail (Clot et Faïta, 2000 ; Faïta, 2001). C'est un tel cas de figure que nous proposons de présenter ci-dessous. Ce nouvel extrait est issu d'une situation de formation en entreprise dans le champ de la mécanique automobile. Il se rapporte à une séquence de formation durant laquelle un apprenti en début de formation (MIC), travaille en tandem avec un des employés de l'atelier de mécanique automobile d'une grande entreprise publique (FOR), spécialisé dans la réparation des pneumatiques. FOR n'est pas un professionnel de la formation mais endosse une fonction tutorale ponctuelle à l'égard de l'apprenti, selon une logique souvent observée dans les entreprises formatrices (Kunégel, 2005, 2006). Au moment où débute l'extrait, FOR vient de terminer la réparation d'un pneu et a expliqué à MIC les différentes techniques possibles permettant d'effectuer de telles réparations. C'est à ce moment que FOR s'adresse au chercheur et que prend place l'interaction suivante.

Extrait 2 - Atelier de pneumatique – modes d'emplois (Film no 35, 41'33 – 43'43)



#1 : FOR sort d'un tiroir un emballage cartonné contenant un rouleau de caoutchouc pur



#2 : FOR prend un mode d'emploi en lien avec un type d'empêchement

- 41'33 1. FOR : alors le choix de la réparation il est déjà très important à la base/
2. CHE : c'est ça il faut savoir diagnostiquer le-
3. FOR : c'est pour ça qu'en fait je lui disais suivant où il va/ parce que c'est clair chez nous/ moi j'ai ce système j'ai tout affiché/ mais les garages ils s'embêtent pas à faire des photocopies des trucs/ (ouvre un tiroir et en sort un emballage cartonné contenant un rouleau de caoutchouc pur) [#1]
- 41'50 5. eux ils vont carrément ben comme là/ ils laissent dans la boîte/ le gars il arrive puis alors « euh là là puis c'est quoi/ » ben tout est marqué en fait\ là par exemple je sais que je dois l'utiliser à 212 degrés/ . entre 100 et 212 degrés\ ((lit les informations sur l'emballage))

[...]

- 42'57 6. FOR : alors chaque garage a sa technique/ par contre ce qui est parfois regrettable c'est qu'ils gardent pas ni les boîtes ni les modes d'emploi\ ((remet la boîte dans le tiroir))
7. par exemple si moi demain je suis pas là puis y en a un qui doit faire/ ((prend un mode d'emploi)) [#2] dans chaque empiècement parce qu'il y a encore des empièvements ça c'est du radial/ alors ça on va jamais utiliser pour un pneu euh c'est du diagonal pardon\ on va jamais l'utiliser sur un radial/ c'est super dangereux/ mais comme nous on a beaucoup de génie civil/ je suis obligé d'en avoir\
- 43'25 8. CHE : ah ouais d'accord\
9. FOR : alors chaque boîte alors j'ai un petit fascicule et tout qui explique avec le numéro de pièce comment faire/ ((pointe sur le mode d'emploi)) y a tout le descriptif mais au moins si je suis pas là/
10. CHE : ouais c'est clair/
43'43 11. FOR : simplement mais des fois les gens ils veulent pas lire\

On observera pour commencer qu'à la différence de l'extrait 1, cette nouvelle séquence d'interaction est spontanément initiée par le formateur et non plus par le chercheur. L'explicitation débute ici aussi sur un registre technique (« alors le choix de la réparation il est déjà très important à la base », l. 1), mais elle porte ensuite sur des caractéristiques propres à l'environnement de travail : « c'est clair chez nous/ moi j'ai ce système j'ai tout affiché/ mais les garages ils s'embêtent pas à faire des photocopies des trucs/ » (l. 3). FOR extrait alors un emballage cartonné d'un tiroir contenant un rouleau de caoutchouc (voir #1) pour illustrer une règle qu'il applique à son environnement de travail : la nécessité de pouvoir accéder aux instructions et notices contenues sur les emballages des produits manipulés dans l'atelier. Cette accessibilité de l'information est mise en œuvre de manière illustrative dans la situation : « là par exemple je sais que je dois l'utiliser à 212 degrés/ entre 100 et 212 degrés\ » (l. 5) ; « par exemple si moi demain je suis pas là puis y en a un qui doit faire [] alors chaque boîte alors j'ai un petit fascicule et tout qui explique avec le numéro de pièce comment faire » (l. 7-9).

Ces verbalisations accompagnées de manipulations d'objets sémiotiques (des emballages, des notices d'utilisation, etc.) construisent une catégorisation spécifique dans laquelle les pratiques propres à l'environnement de travail sont mises en contraste avec les habitudes prises par « les garages » (« chez nous », l. 3 ; « moi j'ai ce système », l. 3 ; « j'ai un petit fascicule », l. 9). Ces pratiques variables sont non seulement mentionnées mais subjectivement évaluées par le formateur : « alors chaque garage a sa technique/ par contre ce qui est parfois regrettable c'est qu'ils gardent pas ni les boîtes ni les modes d'emploi\ » (l. 6).

On voit donc ici comment les formes situées de l'explicitation de l'action permettent parfois une mise en visibilité d'éléments propres à l'expérience professionnelle,

qui ne portent pas seulement sur une expertise technique, mais relèvent davantage de la gestion des ressources permettant une conduite efficace de l'activité de travail dans un environnement collectif. Ces ressources sont présentées comme une construction locale et spécifique à ce milieu de travail. Elles sont érigées dans ce contexte comme un objet de formation, une éthique professionnelle qu'il importe de transmettre à l'apprenti : travailler dans un garage, ce n'est pas seulement travailler seul, c'est permettre à d'autres d'accéder à des ressources dans des environnements partagés.

L'explicitation des rapports subjectifs au métier et à la formation

A d'autres occasions, les interactions entre les formateurs observés et le chercheur portent sur des éléments à caractère biographique et mettent en évidence les rapports subjectifs que les praticiens entretiennent avec leur métier.

C'est ce cas de figure qu'illustre l'extrait ci-dessous, issu de la même séquence que celle présentée dans l'extrait 2. Le formateur (FOR) continue de s'entretenir spontanément avec le chercheur, en présence de l'apprenti.

Extrait 3 - Atelier de pneumatique - rapport au métier et à la formation (Film no 35, 43'43 - 45'08)

- 43'43 1. FOR : alors c'est vrai que c'est intéressant puis en plus c'est quelque chose que j'aime par dessus tout/ c'est un boulot que j'adore/ j'ai : à l'époque j'ai eu la chance de pouvoir aller faire les cours chez Rema TipTop/ alors c'est une entreprise qui est spécialisée dans le monde de la réparation du pneumatique\ enfin vous devez connaître y a ils ont leurs fameux empièvements là
2. ((va ouvrir un tiroir et montre des empièvements))
3. ces ces petits rustines\
4. CHE : ouais ouais d'accord\
5. FOR : qu'on trouve partout/ alors eux ils sont ils sont implantés en fait dans le monde entier\ et puis ils ont sur le toit de l'usine ils ont une école c'est des formations de cinq jours alors pendant cinq jours j'ai fait que de réparer des chambres à air\
6. après je suis reparti faire des cours de vulcanisation à froid et à chaud/ puis après beaucoup plus spécialisés sur les réparations de talons enfin des choses comme ça\
7. le dernier jour notre examen il prend quatre roues de Mercedes il les perce il fait des trous de douze millimètres\ alors les toiles elles cassent et tout/ alors là bon c'est des réparations qui sont quand même beaucoup plus consé-

quentes que ce qu'on fait là/ on remonte les pneus et tout/ et puis tout à coup il nous dit «ou ou ou ou/ restez salopette vous allez remettre les roues sur le véhicule/» alors y a un fourgon Mercedes pour le transport de personnes/ il fait «aujourd'hui on mange pas à l'usine hein aujourd'hui on mange l'autre côté de Zurich\» on est tous dans le fourgon puis on se dit «de dieu si ça tient pas/»

8. CHE : ((rires)) c'est le baptême du feu/ [...]

Ici encore, l'interaction avec le chercheur est spontanément initiée par le formateur. Elle porte sur les liens subjectifs que le mécanicien entretient avec son métier : « alors c'est vrai que c'est intéressant puis en plus c'est quelque chose que j'aime par dessus tout/ c'est un boulot que j'adore/ » (l. 1).

En prolongement de ce commentaire, FOR met en visibilité des éléments de sa biographie de formation. Il mentionne un cours de cinq jours qu'il a eu « la chance » de suivre dans le centre de formation de l'entreprise Rema TipTop : « à l'époque j'ai eu la chance de pouvoir aller faire les cours chez Rema TipTop/ [] ils ont sur le toit de l'usine ils ont une école c'est des formations de cinq jours alors pendant cinq jours j'ai fait que de réparer des chambres à air\ », (l. 5). Puis il évoque d'autres formations qu'il a suivies dans des domaines plus spécialisés : « après je suis reparti faire des cours de vulcanisation à froid et à chaud/ puis après beaucoup plus spécialisés sur les réparations de talons enfin des choses comme ça\ » (l. 6). A cette occasion, il ne se contente pas de mentionner simplement ce cours, mais il en reproduit des éléments détaillés sous la forme d'une narration. Le segment d'interaction qui débute en ligne 7 satisfait en effet à l'ensemble des critères définitoires qu'on attribue généralement aux récits conversationnels (Gulich et Quasthoff, 1986 ; Revaz et Filliettaz, 2006). Il débute par un point d'ancrage temporel spécifique (« le dernier jour notre examen »), identifie des acteurs particuliers (« il », « nous »), et présente une chronologie événementielle comportant aussi bien des événements factuels (« il prend quatre roues de Mercedes », « il les perce », « on remonte les pneus et tout ») que des actions langagières restituées sous la forme de discours rapporté (« et puis tout à coup il nous dit *ou ou ou ou/ restez salopette vous allez remettre les roues sur le véhicule/* », « il fait *aujourd'hui on mange pas à l'usine hein aujourd'hui on mange l'autre côté de Zurich* », « on et tous dans le fourgon puis on se dit *de dieu si ça tient pas/* »). Enfin, les événements restitués ne sont pas seulement organisés dans une stricte progression temporelle. Ils sont également « mis en ascendance » et en tension dans une logique d'évaluation au sens de Labov (1978).

La situation passée racontée par le formateur tend à ce moment un curieux miroir à la situation présente. Elle met en scène des stratégies de formation qui ne sont pas éloignées des effets spectaculaires que le mécanicien cherche visiblement à reproduire dans sa manière d'initier MIC aux rudiments des pneumatiques (Filliettaz, 2009). Dans ce sens, cette forme située d'explicitation de l'action permet de montrer également comment les ressources développées par les formateurs viennent s'alimenter à leurs propres expériences de formation, et comment les formateurs qu'ils

sont devenus ne sont finalement pas toujours très éloignés des formateurs qu'ils ont rencontrés au cours de leur trajectoire professionnelle.

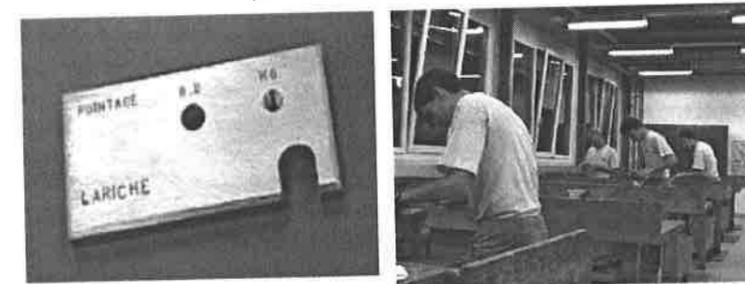
L'explicitation des propriétés temporelles de l'action

Les rapports aux savoirs techniques, aux manières particulières d'organiser les environnements de travail et aux trajectoires de formation ne constituent pas les seuls éléments des situations observées qui viennent alimenter les interactions des praticiens avec le chercheur. A certaines occasions, ce sont aussi les propriétés temporelles de l'activité en cours d'accomplissement qui font l'objet d'explicitations.

Les deux extraits qui permettent d'illustrer ces cas de figure sont en lien avec des observations effectuées dans un atelier de mécanique générale d'une grande entreprise publique, dont les apprentis engagés dans une filière technique (monteur électricien, électricien de réseau, mécanicien d'automobiles) reçoivent une formation de base avant d'intégrer diverses places de stage au sein de l'entreprise. Dans cet atelier de mécanique générale, les jeunes en formation apprennent à maîtriser des techniques de base en lien avec la transformation du métal : le limage, le traçage, le perçage, le taraudage, etc. Après une initiation de sept semaines, le formateur en charge de cet atelier soumet les apprentis à un « exercice surprise », dont la consigne est de réaliser une pièce métallique selon un plan, et ce sans explication supplémentaire et sous contrainte de temps. Les apprentis ont une journée entière pour fabriquer cette pièce, qui combine l'ensemble des techniques apprises à ce jour (voir le produit final en #1).

Le premier extrait prend place peu de temps après la distribution de la consigne. Il est encore tôt le matin, et les apprentis s'engagent rapidement dans la tâche de sorte à ne pas perdre de temps (voir l'image #2). C'est à ce moment que le formateur s'approche du chercheur et que débute la séquence retranscrite ci-dessous.

Extrait 4 - Fabrication d'une pièce métallique – exercice avec contrainte temporelle (Film no 10, 04'21 – 06'20)



#1 : Illustration du produit final de l'exercice #2 : Disposition des apprentis dans l'atelier

04'21 1. FOR : alors là aujourd'hui au fait ils vont faire beaucoup d'erreurs <mhmm> vu qu'ils sont un petit peu stressés/ vu qu'ils ont un temps qui est donné/

- et on va voir ceux qui ont qui vont passer par dessus/ puis ceux qui\.
2. CHE : où ça va bloquer quoi\
3. FOR : qui vont bloquer ouais\ . alors on peut déjà voir déjà certains qui: qui: qui sont pas corrects/ . qui sont pas en bonne position/ ...
- 04'58 4. CHE : ils ont l'habitude de commencer par mettre les/ les longueurs à l'équerre/
5. FOR : alors il faut mettre d'équerre la première face/ après on met d'équerre la deuxième face et deux longueurs en fait\ ...
- 05'26 6. donc là on voit qu'ils sont tous sous pression parce qu'il y a des pièces qui tombent/ des positions qui sont pas justes/ puis en fait y a pas de réflexion avant de commencer la pièce\ <ouais> «qu'est ce qu'il faut que je fasse/ pourquoi comment/»
7. CHE : ils foncent tous tout de suite dans la
8. FOR : ouais ils foncent dessus sans se poser la question euh comment on va la faire en fait\ .
9. puis on verra certains d'ici cinq dix minutes ils vont se dire «ah/ non il faut que je modifie il faut que je fasse comme ça comme ça comme ça\» ..
10. puis d'autres qui vont y voir quand ce sera trop tard\
11. CHE : mmmm\ . si jamais ils doivent recommencer ils n'arriveront pas à la finir\
- 06'20 12. FOR : voilà\

De manière similaire à ce qui avait été observé à propos de l'extrait 1, cette séquence d'interaction avec le chercheur met également en lumière certains savoirs à caractère technique en lien avec l'activité en cours d'accomplissement (« alors il faut mettre d'équerre la première face/ après on met d'équerre la deuxième face et deux longueurs en fait », l. 5). Elle s'en distingue cependant sur plusieurs autres points. D'abord parce qu'à la différence du premier cas, elle est ici spontanément initiée par le formateur et non pas par le chercheur (« alors là aujourd'hui au fait ils vont faire beaucoup d'erreurs », l. 1). Ensuite parce que les propos tenus ne commentent pas tant la tâche elle-même que la nature de l'engagement des apprentis, en lien avec les contraintes temporelles qui pèsent sur l'activité.

Cette séquence permet d'abord de mettre en évidence une forme de capacité diagnostique du formateur dans la situation, centrée en particulier sur les comportements des apprentis. Le formateur mentionne premièrement l'état de tension apparent des apprentis, qu'il justifie à l'aide de prises d'informations dans l'environnement : « ils sont un petit peu stressés vu qu'ils ont un temps qui est donné » (l. 1), « donc là on voit qu'il sont sous pression parce qu'il y a des pièces qui tombent/ des positions qui sont pas justes/ » (l. 6). Ce sont donc également des erreurs dans le positionnement du corps lors de l'activité de limage qui sont relevées : « alors on peut déjà voir déjà certains qui: qui: qui sont pas corrects/ qui sont pas en bonne

position » (l. 3). Enfin, ce sont des attitudes générales des apprentis à l'égard de la tâche qui font l'objet de commentaires : « puis en fait y a pas de réflexion avant de commencer la pièce\ qu'est-ce qu'il faut que je fasse/ pourquoi comment/ », « ils foncent dessus sans se poser la question » (l. 8).

Cette séquence d'interaction se compose également de nombreux énoncés à caractère anticipatoire, dans lesquels le formateur fait des prédictions sur des états à venir de l'activité en cours d'accomplissement. Ces prédictions portent tantôt sur des propriétés générales du déroulement des activités collectives (« alors là aujourd'hui au fait ils vont faire beaucoup d'erreurs », l. 1), tantôt sur des spécificités de certains apprentis (« puis on verra certains d'ici cinq minutes ils vont se dire ah/ non il faut que je modifie il faut que je fasse comme ça comme ça comme ça\ », l. 9 ; « puis d'autres qui vont y voir quand ce sera trop tard\ », l. 10). C'est ainsi une forme de différenciation entre certaines catégories d'apprentis qui semble ici mise en œuvre, et qui anticipe des trajectoires variables dans la conduite de la tâche.

Ces éléments de différenciation entre apprentis, en lien avec l'organisation temporelle de l'activité, trouvent des formes d'expression encore plus précises dans la suite des échanges entre le formateur et le chercheur. La séquence retranscrite ci-dessous intervient environ 80 minutes après la précédente. Les quatre apprentis présents dans l'atelier (TER, ANT, BRI, DAN) ont avancé dans le limage de leur pièce métallique, et des différences dans le rythme de travail commencent à se manifester :

Extrait 5 - Fabrication d'une pièce métallique – exercice avec contrainte temporelle
(Film no 11, 13'25)



#2 : Disposition des apprentis dans l'atelier

- 13'25 1. CHE : ((CHE s'approche de FOR, qui observe les apprentis au travail))
ils sont dans les temps/
2. FOR : ouais ouais non ils vont bien\ . après faudra voir si c'est plat mais\ . dans la vitesse XXX
- 13'50 4. CHE : y a pas trop trop de différences de/ de timing ils sont assez euh
5. FOR : ils sont assez en même temps ouais ouais\ . y a Terry on voit qu'il cherche beaucoup plus la pe-

tite bête que Brian ou Daniel/ . donc Antoine je me fais pas trop de soucis parce qu'il est un petit peu plus rapide/ . et en fait Antoine tire Brian/ . Terry lui il est tout seul je dirais il joue tout seul/ et puis en fait Daniel il regarde un petit peu ce qui se passe derrière pour rester un peu dans les temps\ ..

- 14'30 6. CHE : après ils vont commencer à:
7. FOR : d'ici vingt minutes ils vont commencer à tracer à pointer/ . je pense qu'Antoine il va commencer à percer d'ici trois quarts d'heure\

Dans l'extrait retranscrit ci-dessus, c'est à nouveau le chercheur qui sollicite le formateur et qui l'interroge d'abord sur le rythme de progression des apprentis (« ils sont dans les temps/ », l. 2), puis sur les différences perceptibles entre ceux-ci (« y a pas trop de différence de/ de timing ils sont assez euh », l. 4).

Cette nouvelle séquence d'interaction permet au formateur de rendre explicites des éléments de différenciation qu'il perçoit entre les apprentis. Ces éléments de différenciation prennent la forme de catégorisations successives, dans lesquelles les apprentis sont regroupés selon plusieurs caractéristiques. D'abord le degré de précision dans la conduite de l'activité de limage : « y a Terry on voit qu'il cherche beaucoup plus la petite bête que Brian ou Daniel » (l. 5). Ensuite les variations rythmiques dans la progression de la tâche : « donc Antoine je me fais pas trop de soucis parce qu'il est un petit peu plus rapide/ », l. 5). Enfin des logiques d'influences qui s'exercent réciproquement entre des sous-groupes d'apprentis : « et en fait Antoine tire Brian/ . et Terry lui il est tout seul je dirais il joue tout seul/ et puis en fait Daniel il regarde un petit peu ce qui se passe derrière pour rester un peu dans les temps\ » (l. 5). On notera à ce propos que l'agencement de l'espace et la disposition des apprentis dans l'atelier ne sont pas sans influences sur cette catégorisation. Comme le montre bien l'illustration #1 ci-dessus, BRI et ANT travaillent côte à côte et partagent un même espace visuel, alors que TER et DAN occupent des établis distincts et d'où l'activité des autres apprentis n'est pas immédiatement accessible visuellement. Ce sont ainsi d'une certaine manière les effets de cette écologie spatiale qui sont rendus manifestes dans le discours du formateur.

En résumé, on voit dans les deux séquences commentées ci-dessus comment les formes situées de l'explicitation de l'action ne thématisent pas seulement les dimensions techniques de l'activité en cours d'accomplissement, mais aussi ses dimensions formatives. Ce sont en effet moins les gestes techniques en tant que tels qui font l'objet de commentaires que l'activité des apprentis telle qu'elle se déploie dans un environnement configuré par le formateur à des fins d'apprentissage. A ce titre, les échanges tenus avec le chercheur ne témoignent plus seulement d'une expertise professionnelle ou « productive » ; ils mettent en œuvre une capacité réflexive qui porte sur les dimensions didactiques ou « constructives » de l'activité accomplie : la mise à disposition d'une consigne, la fixation de contraintes temporelles, la capacité de diagnostiquer des erreurs et d'interpréter des attitudes chez les apprentis, la

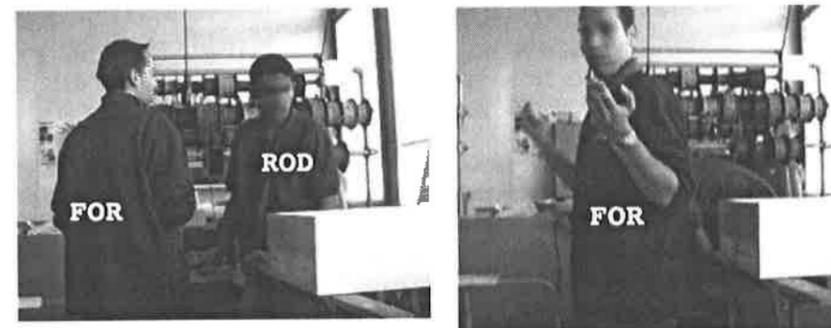
catégorisation des apprentis selon leurs spécificités, l'anticipation des états futurs de l'activité et de la durée des étapes qui la constituent, etc.

L'explicitation des stratégies d'accompagnement

Ces éléments propres à l'activité de formation ne sont pas explicités exclusivement dans des environnements « formels » configurés par des intentions et des activités formatives. Ils sont parfois également attestés dans des situations de travail en entreprise. A certaines occasions, il arrive par exemple que des tuteurs s'adressent spontanément au chercheur afin d'explicitier les techniques et les stratégies d'accompagnement qu'ils privilégient dans leurs interactions avec les apprentis.

C'est un tel cas de figure que nous présentons ci-dessous, en lien avec des observations effectuées dans le contexte d'une entreprise formatrice spécialisée dans la fabrication de tableaux électriques. L'apprenti observé (ROD) est engagé dans le cursus « dual » de la formation au métier d'automaticien. Son tuteur (FOR), est lui-même un ancien apprenti de la branche et endosse dans la situation une double responsabilité : il est à la fois le contremaître de l'atelier et le responsable des apprentis de l'entreprise. Au moment où débute l'extrait retranscrit ci-dessous, ROD termine le montage d'un des premiers tableaux électriques de son parcours de formation. Il doit remplir un protocole de traçabilité qui devra être collé sur le tableau, et qui doit comporter un ensemble précis d'informations. C'est durant ces opérations que ROD sollicite son tuteur pour préciser les données qu'il doit inscrire sur le protocole :

Extrait 6 - Poser les bonnes questions (Film no 228, 08'34 - 09'35)



#1 : FOR répond à une sollicitation de ROD : « C'est quoi ton souci là ? »

#2 : FOR se tourne vers le chercheur : « faut lui poser les bonnes questions il trouve tout seul les réponses »

- 08'44 1. ROD : y a plusieurs mesures d'intensité y a le 32 le 16 le 13/
2. FOR : ouais mais c'est quoi ton souci là\ [#1]
3. ROD : je sais pas lequel je dois marquer quoi\
4. FOR : où/
5. ROD : là le i-max je dois marquer 32/ parce que là c'est

6. FOR : non/ . non non non c'est/ le i-max c'est pas les disjoncteurs qui font foi c'est l'alimentation générale\
 08'57 7. ROD : alimentation générale/
 8. FOR : elle est combien l'alimentation générale\
 9. ROD : j'ai utilisé du :
 10. ((consulte son protocole)
 11. du du du du du/
 12. FOR : c'est marqué sur le général c'est quoi le général\
 09'10 13. ROD : ((se penche sur son tableau))
 14. 63 ampères\
 15. FOR : combien/ voilà\
 16. ROD : c'est du 16\
 17. FOR : bien:\ donc tu marques combien/
 18. ROD : i-max 63\
 09'17 19. FOR : voilà tu vois/
 20. FOR > CHE : ((se retourne vers le chercheur)) faut lui poser les bonnes questions il trouve tout seul les réponses\ [#2]
 21. ROD > FOR : ah je dois regarder à chaque fois dans: euh
 22. FOR : ben c'est l'alimentation qui fait foi c'est pas le disjoncteur que t'as qui fait foi c'est l'alimentation\
 23. ROD : ah OK d'accord\ .. U-nominal/ ((se penche sur son tableau pour trouver l'information))
 9'32 24. FOR > CHE : faut leur poser des questions pour qu'ils cherchent eux-mêmes la réponse\ . si c'est moi qui leur donne la réponse c'est trop facile/ à chaque fois ils vont refaire pareil/ là c'est lui qui a donné la réponse

Cette séquence d'interaction ne manifeste pas d'emblée un adressage direct à l'attention du chercheur. Elle débute par un échange de tutelle entre le formateur et l'apprenti. Le formateur commence par porter attention à une sollicitation de ROD (« y a plusieurs mesures d'intensité y a le 32 le 16 le 13/ », l. 1) et se met à disposition pour répondre à sa requête : « ouais mais c'est quoi ton souci là » (l. 2). ROD reformule alors sa demande de manière plus explicite : « là le i-max je dois marquer 32/ » (l. 5). Pourtant, FOR ne répond pas directement à cette demande, mais déploie une stratégie interactionnelle dans laquelle il questionne lui-même l'apprenti de manière récursive (« elle est combien l'alimentation générale », l. 8 ; « c'est quoi le général », l. 12 ; « donc tu marques combien/ », l. 17). Par ces questions, emblématiques d'une logique d'étayage (voir Carcassonne et Serval, 2009), FOR oriente progressivement ROD vers la bonne réponse (« 63 ampères », l. 14 ; « c'est du 16 », l. 16), qu'il finit par énoncer en ligne 18 : « i-max 63 ».

Après avoir validé la réponse de l'apprenti (« voilà tu vois », l. 19), le formateur se tourne vers le chercheur et lance : « faut lui poser les bonnes questions il trouve tout seul les réponses » (l. 20). Il commente alors de manière plus détaillée les raisons qui l'ont conduit à procéder de la sorte : « faut leur poser des ques-

tions pour qu'ils cherchent eux-mêmes la réponse\ . si c'est moi qui leur donne la réponse c'est trop facile/ à chaque fois ils vont refaire pareil/ là c'est lui qui a donné la réponse » (l. 24). Ce faisant, il rend explicite métadiscursivement un point de vue réflexif et rétrospectif sur l'interaction accomplie (« c'est lui qui a donné la réponse »), qu'il éclaire à la lumière d'une stratégie d'accompagnement explicite (« faut leur poser des questions pour qu'ils cherchent eux-mêmes les réponses »). On voit donc ici comment le formateur observé alterne une pluralité de cadres interactionnels et comment l'organisation de son interaction avec l'apprenti lui donne l'occasion de verbaliser à l'attention du chercheur des savoirs d'expérience qui portent moins sur l'activité technique elle-même que sur le rôle de formateur endossé dans ce contexte.

L'explicitation située : une forme hybride de verbalisation réflexive de l'agir

L'analyse de ces productions verbales permet de souligner à la fois la complexité et l'hybridité des verbalisations produites par les praticiens dans ces contextes. Dès lors qu'elles portent fréquemment sur les activités en cours d'accomplissement et qu'elles en proposent des formes interprétatives spécifiques, ces verbalisations mobilisent d'abord des aptitudes réflexives de la part des praticiens et configurent des espaces de parole dans lesquels la pratique devient un objet de pensée signifiant pour les acteurs. Dans ce sens, ces verbalisations semblent bien réaliser des formes d'élaboration de l'action ou du moins des explicitations de l'expérience vécue, que celle-ci porte sur la pratique du métier (les gestes professionnels, les règles liées à l'activité collective, etc.) ou plus spécifiquement sur la posture de formation des acteurs (l'interprétation des conduites des apprentis par les formateurs, les stratégies d'accompagnement, etc.).

Mais d'un autre point de vue, ces espaces d'élaboration de l'expérience ne sont pas coupés des contextes d'action dont ils précisent la signification. Ils sont au contraire fortement « situés » dans les environnements à la fois pratiques et matériels dans lesquels ils se déploient. Cette accessibilité des ressources propres à l'accomplissement pratique de l'action génère d'abord des conduites spécifiques dans les interactions observées, comme par exemple les fréquents gestes de pointage (voir extrait 1) ou encore les manipulations d'objets (voir extrait 2) qui viennent régulièrement ponctuer et illustrer les verbalisations énoncées. Elle implique également des logiques de synchronisation avec la conduite des activités réalisées, dont la nature et les conditions de déploiement peuvent favoriser ou au contraire inhiber des espaces potentiels d'explicitation. Dans l'extrait 1, c'est par exemple l'éloignement momentané de l'apprenti qui rend possible l'explicitation par le formateur des difficultés de la tâche en cours. Et dans les extraits 4 et 5, c'est la nature même de la tâche proposée aux apprentis (i.e. la réalisation d'une pièce métallique de manière autonome et sans assistance) qui permet la disponibilité du formateur pour des échanges avec le chercheur.

Nous proposons donc de désigner ces formes hybrides de verbalisation de l'agir comme des « explicitations situées », de sorte à faire ressortir les deux ingrédients majeurs qui les constituent. Ces formes situées de l'explicitation nous intéressent

en ce qu'elles procèdent d'une double contextualisation, omniprésente dans les observations effectuées, mais que les données ici étudiées rendent particulièrement visible. Dans cette configuration contextuelle, les conduites observées ne procèdent jamais d'une totale transparence. Elles font l'objet d'une « observation » par le chercheur, qui prend la forme d'une activité en soi et qui relève d'enjeux et de modalités de participation spécifiques. C'est notamment ce va-et-vient qui est clairement perceptible dans l'extrait 6, et qui permet de souligner comment l'engagement du formateur observé s'oriente à la fois vers l'activité de l'apprenti et vers celle du chercheur lui-même.

Cette double logique d'organisation qui sous-tend les formes situées de l'explicitation permet à nos yeux de dépasser les logiques d'opposition parfois tranchées qui caractérisent une perspective « située » sur la cognition et les démarches méthodologiques conduites dans le champ francophone de l'analyse de l'activité d'inspiration ergonomique (Relieu, Salembier et Theureau, *op. cit.*). Pour les tenants de la perspective « située » d'orientation ethnométhodologique, la posture « naturaliste » de l'observation vise à reconstituer la signification des conduites à partir d'un point de vue endogène et dynamique, dans lequel les acteurs se signalent mutuellement la manière dont ils s'orientent dans l'activité collective. Dans cette perspective, la conduite d'entretiens rétrospectifs ne constitue ni une nécessité ni même une condition suffisante d'interprétation de l'interaction. Au contraire, elle revient à mettre en place une activité à part entière, dont les liens de continuité avec la première sont difficiles à établir, et dont les enjeux et les modes de rationalité obéissent à des logiques propres :

« Cette démarche pourtant continue à ne produire des événements que des reconstitutions après coup ; en outre, pareilles versions relèvent d'un discours sur les pratiques, disjoint des pratiques elles-mêmes. La parole de l'acteur en entretien est particulière, provoquée par l'enquêteur qui l'interroge, extraite du contexte de son travail habituel et de ses réseaux d'interlocuteurs ordinaires, souvent contrainte par un format interactionnel particulier, distribuant de façon contraignante les rôles de questionneur et de répondant. » (Mondada, 2005, p. 26)

Pour les ergonomes ou les représentants du courant francophone de l'analyse de l'activité en revanche, l'activité de travail n'est pas interprétable en-dehors des verbalisations *a posteriori* proposées par les acteurs eux-mêmes. Theureau (2004) par exemple souligne les paradoxes constitutifs des thèses ethnométhodologiques, qui postulent l'accessibilité pour l'observateur de réalités qui échapperaient à la rationalité des acteurs eux-mêmes :

« La descriptibilité et la réflexivité des activités pratiques, qui sont inhérentes à ces dernières, échappent aux acteurs qui les accomplissent, mais sont actualisables en une description langagière adéquate par l'ethnométhodologue qui examine le comportement ici et maintenant de ces acteurs en tant qu'il manifeste cette descriptibilité et cette réflexivité. » (p. 15)

Theureau développe dans le cadre de la méthode du « cours d'action » une technique d'entretien visant à reconstituer des formes de verbalisation à la fois distinctes

de l'effectuation de l'action, mais présentant elles-mêmes un caractère situé et incorporé :

« C'est cette hypothèse supplémentaire qui fonde les méthodes particulières de verbalisation des acteurs mises en œuvre dans l'observatoire des cours d'action [...]. Ce qu'il faut souligner ici, c'est que la considération par le paradigme de l'enaction du caractère incarné de l'activité ouvre sur des objets et des méthodes de recueil de données et d'analyse différents de ceux de l'ethnométhodologie, qui respectent tout aussi radicalement que l'ethnométhodologie le caractère situé de l'activité tout en donnant une issue au paradoxe que suscitent ses notions de descriptibilité et de réflexivité : la possibilité d'une description adéquate de l'activité pratique ne dépend plus seulement du chercheur observant et interprétant les comportements des acteurs, mais aussi et d'abord de la mise en œuvre de méthodes d'explicitation de la conscience pré-réflexive des acteurs qui est présente à chaque instant de leur activité pratique. » (p. 21)

Ces thèses trouvent des échos et des formes d'expression variables dans un nombre important de travaux conduits dans le champ des sciences du travail et de la formation. La clinique de l'activité (Clot, 1999 ; Saujat, 2009) considère par exemple qu'il est nécessaire de « transformer » l'activité pour la « comprendre » et que c'est dans les verbalisations *a posteriori* que s'élaborent les conditions à la fois d'une prise de conscience et d'un développement de l'activité de travail. Dans le champ de la didactique professionnelle, Pastré (2009) soutient des thèses semblables, dès lors qu'il relève que « l'analyse qu'un apprenant peut faire de son activité est un instrument remarquablement efficace d'apprentissage et de développement » (p. 186).

La sollicitation de formes situées de l'explicitation ne prétend pas se substituer à l'une ou l'autre des positions en présence. Elle vise au contraire à souligner que des formes hybrides existent à l'intersection de ces approches, et que la conduite d'entretiens rétrospectifs par le chercheur n'a pas le monopole des formes d'explicitation de l'action proposées par les acteurs à propos de leur expérience du travail ou des pratiques de formation. Plus particulièrement, la démarche adoptée ici vise à montrer que la « mentalité analytique » propre aux approches interactionnelles peut s'appliquer non plus seulement aux interactions entre praticiens, mais également aux échanges spontanés ou provoqués tenus avec le chercheur dans le cours de l'activité observée. Dans cette perspective, résolument interactionnelle, la démarche réflexive d'explicitation est elle-même vue comme un accomplissement pratique procédant d'une logique à la fois dynamique et collective. Comme le montrent les données étudiées, la mise en visibilité des savoirs d'action par les praticiens résulte d'une construction progressive, façonnée par le processus interactionnel lui-même et son ordonnancement séquentiel. Le chercheur n'est pas absent de cette élaboration réflexive. Il lui arrive de l'initier, de l'encourager, ou encore de la reproduire, comme par exemple dans les extraits 4 et 5, dans lesquels des catégories initialement proposées par le formateur (« ils sont un petit peu stressés vu qu'ils ont un temps qui est donné », extrait 4, l. 1) sont ensuite reprises par le chercheur à l'occasion d'un état ultérieur d'avancement de la tâche (« ils sont dans les temps/ », extrait 5, l. 1). C'est en ceci que les formes situées de l'explicitation gagnent à être envisagées non

plus seulement comme des contenus verbalisés, mais aussi comme des processus d'accomplissement dynamiques qui rendent ces contenus accessibles à l'analyse.

L'explicitation située : un espace de construction relationnelle et identitaire

Ce dernier point n'est pas sans conséquences sur les relations qui se tissent entre le chercheur et les praticiens dans le cours même de leur rencontre. En effet, les formes situées d'explicitation ne documentent pas seulement les rapports des professionnels à leur activité, à leur métier ou à leur posture de formateur. Elles comportent également des traces de la manière dont les acteurs en présence interprètent leurs positions respectives et les conditions dans lesquelles ils prennent part aux activités en cours d'accomplissement.

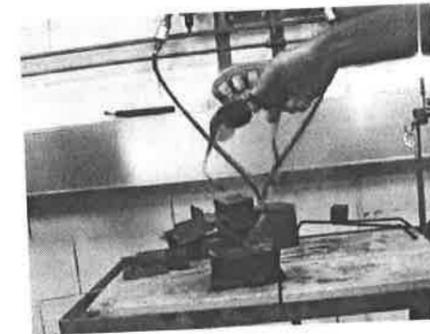
Les données étudiées permettent par exemple de souligner la variété des rôles assignés aux chercheurs par les praticiens à l'occasion de ces échanges. Selon que les commentaires réflexifs proposés portent sur l'accomplissement d'un geste technique (extrait 1), sur l'explicitation du rapport au métier (extrait 3), sur les attitudes et l'engagement des apprentis (extraits 4 et 5), ou encore sur les stratégies d'accompagnement des formateurs (extrait 6), la nature même des enjeux et des rapports qui unissent le chercheur et les praticiens ne se recoupent pas nécessairement. Dans certains cas, la place du chercheur redouble celle d'un « novice », auquel on explique le métier. Dans d'autres, elle semble procéder d'une activité finalisée par un intérêt mutuel pour la formation et des questions pédagogiques. C'est dans ce sens que les formes situées de l'explicitation doivent être considérées aussi comme un espace de reconnaissance mutuelle entre les acteurs en présence : reconnaissance par les praticiens du chercheur et des raisons de sa présence sur le terrain ; et reconnaissance par le chercheur des travailleurs eux-mêmes et de la nature singulière des savoirs d'expérience qui sont les leurs.

Ces logiques de reconnaissance sont rarement immédiates. Elles ne procèdent pas seulement d'une contractualité négociée en amont mais constituent le fruit d'une élaboration progressive dont les données à notre disposition permettent de documenter des parcours variés. On observe dans certains cas que des verbalisations spontanément proposées par les formateurs inscrivent d'emblée la relation dans un cadre pédagogique et procèdent d'une mise en visibilité des savoirs d'expérience construits à propos de l'activité de formation (voir extraits 4, 5, 6). Dans d'autres cas (voir extrait 1), les échanges peinent à se dégager des savoirs techniques et procèdent davantage d'une mise en visibilité du métier lui-même que des conditions de sa transmission dans un cadre éducatif. De ce point de vue, les formes interactionnelles de l'explicitation située comportent également des « ratés », des rencontres manquées, ou du moins des échanges faiblement développés, qui manifestent un potentiel désalignement des rôles endossés respectivement par le chercheur et les formateurs observés. C'est un tel cas de figure qui nous semble attesté dans ce dernier exemple emprunté à nos données.

Ce nouvel extrait est en lien avec des observations effectuées dans le même dispositif de formation proposé aux apprentis débutants de l'entreprise publique dont sont issus les extraits 4 et 5. Il s'agit ici non plus d'un stage consacré à la construc-

tion métallique, mais d'un atelier de soudure que les apprentis fréquentent pour une durée de deux semaines, et dont l'objectif est de les initier aux rudiments de la soudure (autogène, électrique, etc.). Le formateur en charge de ce stage est lui aussi un collaborateur de l'entreprise, déchargé de ses tâches habituelles pour animer cet atelier durant les deux semaines de la formation. L'extrait retranscrit ci-dessous se rapporte au début de cette formation. Le formateur et le chercheur se connaissent peu. Ils se sont rencontrés quelques jours plus tôt pour expliciter les conditions de l'observation. Le stage a débuté depuis deux jours. Durant cette étape initiale, le formateur a introduit quelques rudiments théoriques à propos de la soudure (les différents types de soudures, l'équipement, le matériel, la sécurité). Il a ensuite initié les apprentis à différentes techniques en lien avec la soudure autogène : la soudure plate et la soudure d'angle. Pour ce faire, les apprentis expérimentent à l'aide d'un chalumeau ces différentes techniques en soudant de petites plaques métalliques. Au moment où débute l'extrait ci-dessous, les apprentis ont reçu la consigne de composer des pièces complexes permettant de combiner ces différentes techniques de soudure. Ils peuvent alors exprimer une certaine créativité. L'extrait prend place peu avant la pause de midi. Les apprentis commencent à ranger l'atelier avant de prendre leur pause.

Extrait 7 - Soudure autogène (Film no 14, 55'49 - 58'18)



#1 : FOR pointe en direction de la pièce soudée

- 55'49 1. CHE : ((s'approche de FOR))
2. ils commencent à faire leurs compositions pour certains/
3. FOR : pardon/
4. CHE : y en a qui font un peu des compositions personnelles/
5. FOR : voilà ouais\
55'55 6. CHE : ah c'est sympa/ ((10 secondes de silence))

- 56'05 7. FOR : je laisse toujours euh . une petite construction personnalisée\
 56'09 8. CHE : ouais/ puis qui intègre un petit peu toutes les/ tout ce qu'ils ont appris quoi\
 9. FOR : ouais\ ((4 secondes de silence))
 56'15 10. CHE : toujours varier/
 11. FOR : ah disons le principe après c'est c'est le même ils vont refaire une soudure euh intérieure\
 ((pointe avec sa branche de lunette sur un pièce soudée)) [#1]
 12. CHE : mhmm/
 56'26 13. FOR : c'est plus motivant/ ((rire))
 14. CHE : ouais/ ((18 secondes de silence))
 56'46 15. on voit qu'ils gagnent en vitesse aussi ils arrivent à aller plus vite/
 16. FOR : ah c'est:: c'est:: quand même une question d'œil/ après adapter euh la vitesse/
 17. CHE : mhmm/
 57'00 18. FOR : la soudure c'est:: y a: c'est pas possible du premier coup comme ça de le faire juste quoi\ ((5 secondes de silence))
 19. après il faut y entraîner euh trouver le bon angle pour mettre la baguette/ et caetera quoi\
 ((7 secondes de silence))
 57'28 20. CHE : et quand c'est chaud il faut pas le prendre à la main\
 21. FOR : ouais\ ((rire))
 ((10 secondes de silence))

On observera pour commencer que dans cet extrait, c'est bien le chercheur qui prend l'initiative de l'échange et qui s'adresse au formateur après s'en être approché : « ils commencent à faire leurs compositions pour certains/ » (l. 2). Cet acte à valeur initiative de question dans l'échange vise à solliciter des verbalisations de FOR portant sur la manière dont il vient d'organiser la situation de formation. L'organisation séquentielle de l'interaction montre cependant que l'orientation proposée par le chercheur peine à se mettre en place. Plusieurs indices en témoignent, comme par exemple la demande énoncée par FOR en ligne 3 (« pardon/ »), et qui oblige CHE à reformuler sa question (« y en a qui font un peu des compositions personnelles/ », l. 4). Le tour de parole alors proposé par FOR se limite à un simple acquiescement (« voilà ouais\ », l. 5) et ne développe aucun argument permettant d'étayer le thème proposé par le chercheur. Celui-ci valide à son tour, avant de laisser place à un long silence.

Ce pattern conversationnel consistant en des introductions thématiques initiées par le chercheur, faiblement relayées par le formateur et ponctuées par de longs silences se répète alors à plusieurs reprises. En ligne 10 par exemple, le chercheur rompt le silence en tentant de relancer l'interaction sur les motifs de l'activité proposée (« toujours varier/ », l. 10). Le formateur ratifie ce thème et le commente brièvement (« ah disons le principe après c'est c'est le même ils vont refaire une soudure

euh intérieure\ », l. 11 ; « c'est plus motivant », l. 13), avant de se taire à nouveau durant 18 secondes. Le chercheur initie alors un nouvel échange portant sur les effets de progression des apprentis (« on voit qu'ils gagnent en vitesse aussi ils arrivent à aller plus vite/ », l. 15). Ici aussi, le formateur amorce quelques éléments d'explicitation (« ah c'est:: c'est:: quand même une question d'œil/ après adapter euh la vitesse/ », l. 16 ; « la soudure c'est:: y a: c'est pas possible du premier coup comme ça de le faire juste quoi\ », l. 18), ponctués de silences. Enfin, le chercheur fait une ultime tentative de relance de l'échange en proposant de le réorienter sur le thème de la sécurité (« et quand c'est chaud il faut pas le prendre à la main\ », l. 20). Et une fois encore, cette intervention est validée par FOR littéralement (« ouais\ », l. 21), sans pour autant permettre un développement thématique offrant une alternative au silence.

Cette forme particulière d'organisation de l'interaction retient notre attention en ce qu'elle atteste à notre sens d'un alignement parfois difficile des modalités de participation du chercheur et du praticien à l'occasion de leur rencontre. Les tâtonnements thématiques observés, les clôtures précoces des échanges, les silences répétés et les rires parfois gênés témoignent sans doute d'une contractualité floue ou mal préparée en amont. Mais elle permet surtout de souligner le caractère dynamique des logiques de reconnaissance mutuelle qui peuvent se développer, ou pas, selon les contextes dans lesquels prend place l'observation du travail.

L'explicitation située : un écueil méthodologique ou une heuristique interprétative des savoirs issus de la pratique ?

Dans cette démarche exploratoire, nous avons porté notre attention sur des phénomènes langagiers qui se déploient à la marge des démarches de recherche classiquement adoptées dans le champ des sciences du travail et de la formation. Au terme de ce parcours, il importe d'en questionner à la fois les potentialités et les limites. Les formes situées de l'explicitation de l'action relèvent-elles d'un écueil méthodologique dans lequel il faudrait éviter de tomber ou constituent-elles au contraire une ressource qu'il n'est pas inintéressant d'explorer voire de reproduire dans la recherche en formation professionnelle ?

D'un point de vue méthodologique, l'hybridité manifeste dont relève l'explicitation située n'est pas sans dangers. Pour les tenants de la perspective ethnographique conversationnelle, elle constitue sans doute un résidu manifeste d'une forme d'intrusion du chercheur dans les réalités qu'il observe, et partant une concession de taille aux exigences d'une démarche « naturaliste » patiemment construite et négociée, dans laquelle l'observateur cherche à minimiser autant que possible ses effets sur la situation. À l'inverse, pour les tenants de démarches plus cliniques ou sémiologiques en analyse de l'activité, les contingences propres à la réalisation du travail n'offrent pas les conditions favorables à la verbalisation, les temporalités de l'effectuation de l'activité étant peu propices aux élaborations réflexives rétrospectives. Dans cette mouvance, les techniques d'entretien expérimentées visent précisément un dépassement de ces limites et la mise en place de conditions qui permettent véritablement le développement de formes élaborées de telles explicitations. Ainsi donc, l'émergence de formes situées d'explicitations

relèverait-elle davantage d'un métissage inclassable voire d'un éclectisme méthodologique mal maîtrisé.

Pourtant, selon une logique alternative, les sortes de réalités empiriques que nous avons relevées et proposé d'étudier ici ne semblent pas sans intérêt pour des démarches de recherche ancrées dans la pratique et fondées sur des formes de collaboration entre chercheurs et praticiens. Et ce pour trois raisons au moins, qui méritent d'être relevées.

La première raison a trait aux conditions de recueil des données empiriques et à la possibilité pour le chercheur d'en interpréter la signification. Il s'agit là évidemment d'une vaste question, à propos de laquelle se reproduisent les polarités déjà longuement évoquées ci-dessus entre les tenants de la perspective ethnométhodologique et ceux du « cours d'action » par exemple. Mais force est de constater que les formes situées de l'explicitation ne sont pas sans rapports avec ces enjeux, dès lors qu'elles permettent dans bien des cas d'apporter des éléments d'information nécessaires à la compréhension des situations observées. Dans cette perspective, c'est donc non plus seulement l'« observabilité » des situations qui est en jeu, mais leur « interprétabilité » par le chercheur.

La deuxième raison pour laquelle l'étude des formes situées de l'explicitation semble prometteuse réside dans les possibilités qu'elle offre de mettre en visibilité les savoirs issus de la pratique. Vanhulle (2009), identifie par exemple quatre catégories de savoirs en lien avec la professionnalisation des enseignants dans des dispositifs de formation : a) les savoirs *académiques*, qui se rapportent aux domaines scientifiques de référence et qui permettent de fonder la profession, b) les savoirs *institutionnels*, correspondant aux attentes sociales et aux réalités organisationnelles de l'enseignement, c) les savoirs de la *pratique*, mis à disposition par les membres experts de la profession, d) et enfin les savoirs *expérientiels*, que les acteurs se forment dans leur parcours biographique propre. Or il n'est pas inintéressant d'observer qu'en dépit du contexte de formation très éloigné qui nous concerne ici dans le champ de l'apprentissage « dual », ce sont bien des savoirs en lien avec ces différentes catégories qui semblent mis en circulation dans les verbalisations proposées par les praticiens. Comme nous l'avons relevé, celles-ci portent fréquemment sur les savoirs de référence en lien avec une pratique professionnelle (extrait 1). Elles mettent également en visibilité des savoir-faire propres aux organisations que sont les collectifs de travail (extrait 2). A d'autres moments, elles portent davantage sur les dimensions formatives de l'activité telles qu'elles se sont érigées dans la pratique d'accompagnement des apprentis (extrait 4, 5, 6). Enfin, elles ne sont pas sans rapports avec les liens que les formateurs observés entretiennent à leurs expériences biographiques antérieures. C'est donc en ce qu'elles rendent à certains égards accessibles des savoirs à la fois *techniques*, *institutionnels*, *pratiques* et *expérientiels* que les formes de verbalisation étudiées ici nous semblent constituer, au-delà de leur hybridité indéniable, une réelle valeur heuristique pour la recherche en formation professionnelle. Loin de se couper des savoirs issus de la recherche, ces savoirs en constituent nous semble-t-il au contraire un produit à part entière.

Enfin, la troisième contribution possible des formes situées de l'explicitation de l'action au développement professionnel des formateurs réside dans la possibilité

qu'elle offre de verbaliser l'expérience dans un cadre communicationnel certes aménagé par la présence du chercheur, mais qui ne se coupe pas des conditions réelles d'effectuation du travail. Dans les données constituées et analysées ici, le chercheur endosse en effet une posture bien particulière. Il se positionne comme une instance d'observation qui ne se dissout ni dans le point de vue radicalement endogène des membres, ni dans celui d'une expertise exogène visant à prescrire ou évaluer les pratiques attestées au nom de savoirs issus de la recherche. Cette posture nous paraît particulièrement propice à l'accompagnement d'une démarche réflexive auprès des acteurs dès lors qu'elle invite les formateurs à rendre leur activité interprétable dans un contexte distinct de leur environnement de travail habituel, mais qui en constitue une forme d'expérience proche. Cette proximité n'est sans doute pas étrangère au caractère souvent spontané des démarches réflexives observées. Elle pourrait contribuer à dépasser ce qui constitue un écueil déjà maintes fois relevé dans les démarches d'analyse de l'activité d'inspiration ergonomique (Boutet, 1995) : la difficile verbalisation du travail et l'absence de mots et de genres de discours constitués pour dessiner dans leurs subtiles nuances les contours de l'expérience professionnelle. Dans cette perspective, l'aménagement de tels espaces discursifs peut être vu comme une opportunité de développement professionnel des formateurs, et une occasion pour eux d'endosser des identités complexes, à l'intersection d'une compétence technique et d'une compétence didactique. Ces espaces discursifs sont certes difficilement transposables à l'ensemble des contextes éducatifs, mais ils nous semblent constituer un outil particulièrement adapté aux réalités de l'activité des formateurs de la formation professionnelle initiale.

Bibliographie

- Billett S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Billett S. (2009). Modalités de participation sur la place de travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (s/d), *Travail et formation des adultes*. Paris, PUF, (p. 37-63).
- Boutet J. (1995). Le travail et son dire. Dans J. Boutet (s/d), *Paroles au travail*. Paris, L'Harmattan, (p. 247-267).
- Carcassonne M., Sevel L. (2009). Formation à la conduite routière: approche sociolinguistique des leçons de conduite, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 17-35.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Clot Y., Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, PUF.
- Dubs R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Berne, HEP Verlag.
- Duc B. (2008). « Tu veux essayer ? » Trajectoire de participation et trajectoire identitaire d'un apprenant dans le travail en entreprise, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 117, 243-277.
- Faïta D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. Dans A. Borzeix et B. Fraenkel (coord.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris, CNRS, (p. 263-284).

- Filliettaz L. (2007). « On peut toucher ? » : l'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85, 11-32.
- Filliettaz L. (2008a). L'apprentissage dual en question, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève*, 117, 15-42.
- Filliettaz L. (2008b). Apprendre dans l'(inter)action, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève*, 117, 43-69.
- Filliettaz L. (2008c). L'analyse des interactions, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève*, 117, 71-114.
- Filliettaz L. (2008d). « Vous avez vu rapide j'ai pas attendu... » : interactions et construction des rapports au temps, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève*, 117, 197-240.
- Filliettaz L. (2008e). « J'ai un problème là ça marche pas... » : la construction collective d'une participation empêchée, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève*, 117, 279-313.
- Filliettaz L. (2009). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale : une approche comparatiste, *Travail & Apprentissages*, 4, 28-58.
- Filliettaz L. (2010). Guidance as an interactional accomplishment: Practice-based learning within the Swiss VET system. In S. Billett (ed.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (p. 156-179). Dordrecht: Springer.
- Filliettaz L., Saint-Georges I. (de) (2006). La mise en discours du temps en situation de formation professionnelle initiale : le cas du trempage de l'acier, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 121-144.
- Filliettaz L., Saint-Georges I. (de) et Duc B. (2008a). « Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève*, 117.
- Filliettaz L., Saint-Georges I. (de) et Duc B. (2008b). « Mais vous tapez comme un pharmacien ! » : analogies en formation professionnelle initiale. Dans L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Leoni (s/d), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles, De Boeck Université, (p. 117-158).
- Filliettaz L., Saint-Georges I. (de) et Duc B. (2009). Interactions et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. Dans M. Durand et L. Filliettaz (s/d), *Travail et formation des adultes*. Paris, PUF, (p. 95-124).
- Filliettaz L., Saint-Georges I. (de) et Duc B. (2010). Reformulation, re-sémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale : le cas de l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie. Dans A. Rabatel (s/d), *Les reformulations plurisémiotiques en contexte de formation*. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, (p. 255-277).
- Filliettaz L., Schubauer-Leoni M.-L. (s/d) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles, De Boeck.
- Gajo L., Mondada L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg, Editions universitaires.
- Gülich E., Quasthoff U.M. (1986). Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects, *Poetics*, 15, 217-241.

- Gumperz J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-Credif.
- Kress G., Charalampos T., Ogborn J. and Jewitt C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London : Continuum.
- Kunégel P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs, *Education permanente*, 165, 127-138.
- Kunégel P. (2006). *Tutorat et développement de compétences en situation de travail*. Thèse de doctorat. CNAM, Paris.
- Labov W. (1978). La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. Dans *Le parler ordinaire*. Paris, Editions de Minuit, (p. 289-355).
- Lave J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macbeth D.H. (1990). Classroom order as practical action. The making and un-making of a quiet approach, *British journal of sociology of education*, 11, 2, 189-214.
- Marcel J.-F., Olry P., Rothier-Bautzer E. et Sonntag M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Masdonati J., Lamamra N., Gay-des-Combes B. et Puy J. (de) (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte, *Formation & Emploi*, 100, 15-29.
- 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.
- Mehan H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mondada L. (2005). *Chercheurs en interaction*. Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Pastré P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? Dans M. Durand et L. Filliettaz (s/d), *Travail et formation des adultes*. Paris, PUF, (p. 159-189).
- Plazaola Giger I., Stroumza K. (s/d) (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck.
- Relieu M., Salembier P. et Theureau J. (s/d) (2004). *Activité et action/ cognition située @ctivité*, 1, 2.
- Revaz F., Filliettaz L. (2006). Actualités du récit dans le champ de la linguistique des discours oraux. Le cas des narrations en situation d'entretien, *Protée*, 32, 2/3, 53-66.
- Sacks H. (1992). *Lectures on Conversation*, 2 volumes. Oxford: Blackwell.
- Sacks H., Schegloff E. and 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* (p. 7-55). New York: Academic Press.

- Saint-Georges I. (de) (2008a). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement – apprentissage, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 117, 117-158.
- Saint-Georges I. (de) (2008b). Les trajectoires situées d'apprentissage, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 117, 159-195.
- Saint-Georges I. (de) (2010). Usage des objets et transformation des compétences en formation professionnelle initiale : une trajectoire de « mise en objet » dans l'atelier d'assemblage des matériaux. Dans D. Adé et I. de Saint-Georges (coord.), *Les objets dans la formation : usages, rôles et significations*. Toulouse, Octarès Editions, (Coll. Formation), (p. 189-215).
- Saint-Georges I. (de), Duc B. (2007). Order, duration and rhythm : tuning to complex temporal arrangements in workplace learning. In G. Morello (ed.), *Actes of 5th Palermo International Conference on Social Time: Retrospectives and Futurescapes*. CD-ROM.
- Saint-Georges I. (de), Filliettaz L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions, *European Journal of Psychology of Education*, XXIII, 2, 213-233.
- Saujat F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. Dans M. Durand et L. Filliettaz (s/d), *Travail et formation des adultes*. Paris, PUF, (p. 245-274).
- Sinclair J.M., Coulthard R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Suchman L.A. (1987). *Plans and Situated Actions: the Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Theureau J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activité et action / cognition située*, @ctivité, 1, 2, 11-25.
- Vanhulle S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 167-188.
- Zarifian Ph. (2001). *Objectifs compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris, Editions Liaisons.

Annexe : Conventions de transcription

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

Conclusion

Isabelle Vinatier

C'est Vygotski qui, le premier, a problématisé les rapports entre apprentissage et « développement des fonctions psychiques supérieures ». Ses travaux autorisent à donner à l'expérience et à son analyse une place déterminante dans le développement du sujet professionnel. La notion de « praticien réflexif » (Schön) est couramment évoquée dans les curriculums de formation touchant aux domaines de l'éducation, de l'enseignement ou du soin, où les interactions humaines sont centrales dans l'exercice des métiers qui les représentent. Les contributeurs regroupés dans cet ouvrage s'appuient sur une théorie de l'activité humaine pour développer leur conception de la réflexivité et pour montrer en quoi cette dernière, lorsqu'elle est activée chez des personnes en formation, participe à leur développement professionnel. Les différentes contributions rendent compte d'une articulation possible entre réflexivité et développement professionnel au moyen de dispositifs de formation qui constituent, pour les auteurs, des observatoires de l'activité réflexive, de son fonctionnement et de son développement. La réflexivité est considérée comme une voie d'accès essentielle aux apprentissages professionnels selon deux grandes orientations qui se dessinent dans cet ouvrage. Soit la formation vise la transformation des pratiques professionnelles par le recours à une épistémologie de la connaissance et un accompagnement dans l'élargissement des possibilités d'action des acteurs ; soit elle vise à instrumenter (au sens psychique) l'élucidation par les professionnels de leurs activités en situation en pensant que cette analyse leur donnera les moyens d'investir toute leur capacité ; les transformations éventuelles de la pratique professionnelle sont alors laissées à l'initiative des acteurs eux-mêmes. Ainsi, selon l'orientation prise par les recherches présentées, l'articulation entre réflexivité et développement professionnel se rapporte soit à ce qu'un acteur devrait faire (en référence à une norme de bonne pratique) et qu'il ne fait pas ; soit à ce qui organise sa pratique (schèmes mobilisés dans sa pratique effective) alors qu'il ne pensait pas le faire, voire ne voulait pas le faire.

Là, dans cette double orientation se reconnaissent les tensions inhérentes à toute activité professionnelle entre tâche prescrite (voire auto-prescrite), normes de bonnes pratiques et tâche effective ; pour autant, elles sont investies diversement dans la conception des dispositifs de formation selon les enjeux attribués à l'engagement réflexif d'un professionnel par rapport à ses situations de travail.

Dans la première orientation, l'analyse éclaire les processus d'apprentissage qu'un enseignant mobilise dans sa classe au regard d'un « référentiel théorique » à l'utilisation duquel sont formés les professionnels. Le dispositif de formation que finalise l'activité réflexive est orienté par une théorie de la connaissance et un guidage de l'activité des formés leur permettant de s'approprier un « savoir quoi faire ». Le dialogue des acteurs avec leurs situations professionnelles, tel qu'il est investi