

- Numéro 85, hiver 2007
Elwys de Stefani (Ed.)
Regards sur la langue.
Les données vidéo dans la recherche linguistique
- Numéro 86, hiver 2007
Gudrun Ziegler (Ed.)
"lire" la lecture – Lesen "lesen" – "reading" reading:
approches des activités de lecture
- Numéro 87, été 2008
Daniel Perrin & Eva Lia Wyss (Eds)
Perspectives de la linguistique des médias:
multiplicité des langues et mondialisation médiatique
en Europe...
Perspektiven der Medienlinguistik:
sprachliche und mediale Globalisierung in Europa...
- Numéro 88, hiver 2008
Nicolas Pepin (Ed.)
Les émotions dans les interactions sociales
- Numéro 89, printemps 2009
Anton Naf, Virginie Fasel Lauzon
& Evelyne Pochon-Berger (Eds)
Les langues en milieu scolaire – Interactions entre
recherches sur l'acquisition et pratiques d'enseignement
Die Sprachen in der Schule – Wechselwirkungen zwischen
Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis

Laurent FILLIETTAZ (Ed.)

- Pratiques langagières et formation professionnelle

Vereinigung für Angewandte
Linguistik in der Schweiz

Association Suisse de
Linguistique Appliquée

Associazione Svizzera di
Linguistica Applicata

Associazion Svizra da
Linguistica Applitgada



Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA).

Comité de relecture pour ce numéro

Adrian Bangerter (Université de Neuchâtel), Josiane Boutet (Université Paris 7), Sonia Branca Rosoff (Université Paris 3), Jean-Paul Bronckart (Université de Genève), Elwys De Stefani (Université de Berne), Geneviève de Weck (Université de Neuchâtel), Michel Grangeat (Université Pierre-Mendès-France & IUFM Grenoble), Esther Gonzalez-Martinez (Université de Fribourg), Florence Mourlhon-Dallies (Université Paris 3), Isabelle Léglise (CNRS), Marinette Matthey (Université Stendhal Grenoble 3), Gabriele Müller (Université de Lausanne), Chantal Parpette (Université Lyon 2 & ENS LSH), Véronique Rivière (Université Lyon 2 & ENS LSH), Antonietta Specogna (Université Nancy 2), Pascal Singy (Université de Lausanne), Daniel Stotz (Pädagogische Hochschule Zürich), Véronique Traverso (Université Lyon 2 & ENS LSH), Diane Vincent (Université Laval)

Nous remercions vivement les membres du comité de lecture pour leur contribution précieuse à la qualité de ce volume.

Publié avec le soutien financier de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH / SAGW), le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Chaque article paru dans le bulletin a été soumis à un processus de "peer review" anonyme.

| | | |
|---------------------------|-----------------|---------------------------|
| Abonnement personnel | Suisse CHF 30.- | Etranger CHF 35.- (€23.-) |
| Abonnement institutionnel | Suisse CHF 50.- | Etranger CHF 55.- (€37.-) |
| Prix au numéro | Suisse CHF 25.- | Etranger CHF 25.- (€17.-) |

Pas de réduction librairie

Rédaction Prof. Simona Pekarek Doehler (Université de Neuchâtel)

Responsable comptes rendus Prof. Laurent Filliettaz (Université de Genève)
E-mail: Laurent.Filliettaz@unige.ch

Administration Claudia Fama

Abonnements, commandes Institut des sciences du langage et de la communication
Centre de linguistique appliquée
Rue des Beaux-Arts 28, CH-2000 Neuchâtel
Tél.: +41 (0)32 718 16 90 - Fax: +41 (0)32 718 18 61
E-mail: bulletin.valsasla@unine.ch
CCP: 20-7427-1

© Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 2009
Tous droits réservés.

Table des matières

Pratiques langagières et formation professionnelle

Laurent FILLIETTAZ

Introduction. La linguistique appliquée face aux réalités
de la formation professionnelle 1-15

Marie CARCASSONNE & Laurence SERVEL

Formation à la conduite routière: approche socio-
langagière des leçons de conduite 17-35

Laurent FILLIETTAZ

Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement
en formation professionnelle initiale:
le cas de l'apprentissage sur la place de travail 37-58

Marty LAFOREST

Savoir implicite et formation professionnelle: un point de
vue interactionnel sur la maîtrise d'un genre discursif lié
à la profession de sage-femme 59-74

Vassiliki MARKAKI & Lorenza MONDADA

Gérer le temps et la participation pendant l'exposé:
contributions de l'analyse séquentielle et multimodale
à la formation et au conseil de managers 75-97

Barbara DUC & Ingrid DE SAINT-GEORGES

Développer l'autonomie dans un dispositif de formation
professionnelle initiale: les ressources de l'interaction 99-124

Alexandre DUCHENE

Formé-e pour servir! La part langagière de la formation
professionnelle dans la nouvelle économie 125-147

Virginie ANDRE

Les compétences langagières des métiers de la propreté:
de l'analyse des situations de communication à la
formation professionnelle 149-165

Sabine VANHULLE

Savoirs professionnels et construction sociodiscursive
de l'agir 167-188

Comptes rendus

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <i>Colloque de l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS)</i> Berne: 14 et 15 novembre 2008. | 189-192 |
| Doleschal, U., Hoffmann, E. & Reuther, T. (Hg.) (2007). <i>Sprache und Diskurs in Wirtschaft und Gesellschaft. Interkulturelle Perspektiven.</i> Frankfurt am Main: Peter Lang. | 193-196 |
| Johnson, S. & Ensslin, A. (eds.) (2007). <i>Language in the Media. Representations, Identities and Ideologies.</i> London: Continuum. | 197-203 |
| Cislaru, G., Pugnière-Saavedra, F. & Sitri, F. (éds.) (2008). <i>Analyse de discours et demande sociale. Le cas des écrits de signalement.</i> Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle. | 205-212 |
| Frehner, C. (2008). <i>Email – SMS – MMS: The Linguistic Creativity of Asynchronous Discourses in the new Media Age.</i> Bern: Peter Lang. | 213-218 |
| Helot, C., Benert, B., Ehrhart, S. & Young, A. (éds.) (2008). <i>Penser le bilinguisme autrement.</i> Frankfurt am Main: Peter Lang. | 219-221 |
| Mourlhon-Dallies, F. (2008). <i>Enseigner une langue à des fins professionnelles.</i> Paris: Didier. | 223-229 |
| <i>Liste des anciens numéros disponibles</i> | 231-233 |

La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle

Introduction

Laurent FILLIETTAZ

1. Au-delà de l'enseignement / acquisition des langues: vers une linguistique de la formation

La linguistique appliquée a connu au cours des deux dernières décennies des mutations profondes de ses objets d'investigation. Fortement ancrée à l'origine dans la problématique de l'acquisition des langues et le fonctionnement des interactions scolaires, elle s'est récemment ouverte à la thématique des *discours professionnels* et plus généralement au champ de *l'analyse du travail*.

Cette mutation est attestée aussi bien dans les paradigmes anglo-saxons que dans la tradition francophone (voir Mondada, 2006). Elle a donné lieu, dès le début des années 1990, à une abondante littérature qui permet de documenter différentes dimensions des activités de travail: la coordination des activités collectives dans des environnements technologiques complexes; l'asymétrie relationnelle dans les interactions de service; la contribution des réalités langagières à la construction des identités professionnelles; le fonctionnement lexico-syntaxique des formes langagières au travail; le fonctionnement conversationnel des raisonnements et des mécanismes de prise de décision; les formes de l'écrit et les actes d'écriture au travail; la communication exolingue au travail, etc. (voir Filliettaz, 2006).

Il apparaît cependant que dans les *Business Discourse Studies* anglo-saxonnes (Bargiela-Chiappini, Nickerson & Planken, 2007; Bargiela-Chiappini, 2009) aussi bien que dans le réseau francophone *Langage & Travail* (Borzeix & Fraenkel, 2001; Boutet, 2008), la question de la *formation professionnelle* n'a pas constitué jusqu'ici un objet d'investigation prioritaire. Les auteurs s'intéressent certes à la "part langagière du travail" (Boutet, 2001), à certaines propriétés des activités professionnelles et des compétences qu'elles mobilisent. Mais, à quelques rares exceptions près¹, ils ne montrent pas comment ces compétences se forment, comment l'activité

¹ Sur ce point, voir notamment la thèse de Bennert (2000) et les travaux rassemblés dans Lazar (1998).

s'organise dans des situations asymétriques du point de vue des rapports aux savoirs professionnels, et surtout comment le langage peut constituer un enjeu important dans de telles situations.

Et pourtant, le champ de la formation professionnelle recoupe largement des objets de recherche des sciences du langage, et ce pour plusieurs raisons qui tiennent aussi bien à l'évolution des réalités du travail que des mutations propres au champ de la formation professionnelle. Ces domaines de convergence méritent d'être précisés.

De nombreux travaux publiés au cours de ces dernières années insistent par exemple sur les transformations profondes attestées au cours de ces deux dernières décennies au sein des formes de productivité et de l'organisation du travail (Boutet, 2008; Lacoste, 2001). Tertiarisation de l'économie, émergence d'une société de l'information, logique de mondialisation, autant d'ingrédients qui caractérisent nos sociétés contemporaines et qui placent au centre de l'effectuation du travail la question de l'usage du langage, à l'oral comme à l'écrit. Comme le soulignent très clairement les contributions à ce volume d'Alexandre Duchêne et de Virginie André, ce renforcement de la "part langagière" du travail n'est pas sans conséquences sur les attentes formulées à l'égard des travailleurs et sur les dispositifs institutionnels mis en place au moment de leur recrutement et de leur formation. On sait aujourd'hui que les exigences en matière de littératie sur la place de travail n'ont jamais été aussi élevées (Mourlhon-Dallies, 2007, 2008), alors même que les enquêtes soulignent la précarité d'un pourcentage important de la population dans ce domaine (Amos *et al.*, 2006). Dans ces conditions, les problématiques à caractère langagier sont inévitablement appelées à devenir des objets de formation à part entière ou du moins à jouer un rôle croissant dans des dispositifs de formation initiale ou continue.

Un deuxième point qui mérite d'être souligné à ce propos réside dans l'évidente convergence observable entre certaines problématiques et catégories étudiées par les linguistes et ce qui constitue aujourd'hui des contenus récurrents de formation professionnelle. Dynamiques de groupes, pratiques de coopération, accompagnement en formation, motivation et engagement en formation, autonomie dans le travail, animations de séances, etc. se retrouvent fréquemment au cœur des programmes de formation pour adultes. Sans pour autant porter spécifiquement sur le rôle et l'organisation des pratiques langagières, ces thématiques font écho à des notions comme par exemple la coordination dans l'action, la contextualisation des discours, les processus de figuration ou encore les cadres de participation, qui constituent des points de repère bien documentés de la linguistique du discours et de l'interaction. Comme le relèvent dans ce volume Vassiliki Markaki et Lorenza Mondada, ces problématiques sont généralement abordées à partir de perspectives très différentes et trop souvent étanches les

unes aux autres. Elles mériteraient d'être davantage articulées et combinées à l'avenir.

Un troisième argument qui plaide en faveur d'un déploiement de la linguistique appliquée en direction du champ de la formation professionnelle réside dans les mutations historiques profondes qui caractérisent non pas seulement les contenus ou les objets de formation, mais encore les pratiques par lesquelles ces contenus sont actualisés et mis en œuvre. Le champ de la formation professionnelle se caractérise en effet par un mouvement prononcé en direction de la *réflexivité* (Schön, 1993). Ainsi que le souligne notamment la contribution à ce volume de Sabine Vanhulle, la pratique professionnelle ne se réduit pas à un accomplissement conforme à des prescriptions; elle devient un objet de réflexion et d'analyse pour le praticien et ce dès son entrée progressive dans le métier. Dans la foulée, de nouveaux dispositifs de formation se développent et prennent place dans les curriculums de formation initiale et continue: *analyse de pratique, analyse de l'activité, explicitation* ne constituent que quelques exemples d'une tendance aujourd'hui clairement marquée dans laquelle l'analyse de la pratique est vue comme un ingrédient constitutif de la compétence professionnelle (Marcel *et al.*, 2002; Durand & Filliettaz, 2009). Par ailleurs, de nouvelles formes de certification s'institutionnalisent, comme par exemple la validation des acquis de l'expérience (VAE), qui placent l'expérience pratique au cœur d'une logique de reconnaissance. Ces dispositifs nécessitent un important travail d'explicitation de la compétence professionnelle et aussi de nouvelles exigences professionnelles du côté des formateurs, dont l'activité consiste davantage à accompagner ce travail réflexif plutôt que de transmettre des savoirs. De manière intéressante, ce virage réflexif des sciences du travail et de la formation ne s'opère pas indépendamment des réalités langagières. Ce sont en effet une large panoplie de productions discursives orales et écrites qui médiatisent ces pratiques de formation et ces nouvelles formes de certification. Entretiens d'explicitation, entretiens d'auto-confrontation, instruction au sosie, simulations, mises en situation, portfolio, textes réflexifs, autant de genres d'activités langagières qui permettent de décliner la posture réflexive sur des registres variés. Ici aussi, des connexions étroites entre la linguistique du discours et de l'interaction et le champ de la formation se tissent pour qui souhaite mieux comprendre la nature même de ces pratiques de formation et l'organisation des ressources langagières qui les médiatisent (Plazaola Giger & Stroumza, 2007; Filliettaz, 2007; Vanhulle, 2009).

Partant de ces quelques observations, l'objectif de ce numéro du Bulletin VALS-ASLA consiste précisément à problématiser "la part langagière" des activités de formation professionnelle et ainsi à renforcer les liens entre le champ de la linguistique appliquée et les sciences du travail et de la formation. Les articles rassemblés ici visent en effet pour la plupart à étudier

des pratiques de formation dans leur organisation langagière. Ils explorent de manière à la fois originale et empiriquement illustrée la manière dont des linguistes peuvent prendre part à des débats dans le champ de la formation professionnelle, voire même contribuer à des dispositifs de formation. De la sorte, ils parviennent à faire dialoguer les concepts et les méthodes propres à la linguistique du discours et de l'interaction avec différents courants tels que la didactique professionnelle, la psychologie du travail, ou encore l'anthropologie de l'éducation, qui constituent des points de repère bien établis dans le champ de la recherche en formation.

Sur le plan empirique, les travaux présentés ici portent sur un large éventail de pratiques professionnelles, relevant aussi bien du domaine des services que de celui des professions techniques. Ils abordent des problématiques de formation relevant par exemple du management, de l'enseignement, de la périnatalité, de l'industrie du tourisme, mais aussi de métiers ou de pratiques dans lesquels ce sont des aptitudes techniques qui sont principalement en jeu: la mécanique automobile, l'automatique, le nettoyage et la conduite routière. Les perspectives théoriques et méthodologiques dont émanent ces travaux sont variées. Elles relèvent de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique, de la sociolinguistique interactionnelle, de la sémiotique multimodale ou encore de l'analyse (critique) du discours, pour ne donner ici que quelques-unes des principales orientations.

En dépit des spécificités et des différences qui les caractérisent, les contributions rassemblées dans ce volume partagent aussi un nombre important de présupposés qui méritent d'être soulignés. Premièrement, elles fondent leurs observations et leurs réflexions sur des données empiriques attestées et relevant de pratiques de travail ou de formation accomplies en contexte. Ces données sont étudiées à partir d'une perspective analytique qui considère l'usage du langage dans ses dimensions à la fois praxéologiques et interactionnelles, c'est-à-dire qui envisage la prise de parole ou d'écriture comme une construction collective orientée vers des fins pratiques de coopération et de coordination dans des activités sociales. A cet égard, les auteurs n'opèrent pas une bipartition tranchée entre la perspective des formateurs et celle des formés, ou encore entre enseignement et apprentissage. Les pratiques de formation sont envisagées avant tout comme des réalités collectives et distribuées qui appellent au dépassement de ces clivages (voir Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

Enfin, les articles réunis dans ce volume dessinent les contours encore flous de ce qui pourrait devenir un jour une "linguistique de la formation"². Ils en

² Cette expression prolonge sans prétention le champ que Boutet et Gardin (2001) appellent de leurs vœux en se référant à une "linguistique du travail".

étudient quelques-unes des thématiques constitutives, relèvent les défis méthodologiques qui se posent dans ce champ et explorent les nouvelles formes de pratiques sociales auxquelles le linguiste peut s'engager dans ce domaine. Ce sont ces enjeux à la fois théoriques, méthodologiques et plus généralement épistémologiques qui seront explicités et illustrés dans ce qui suit.

2. Apprentissage, développement et socialisation professionnelle: vers de nouveaux objets de recherche

Les problématiques qui se déclinent à l'intersection de la linguistique et des sciences du travail et de la formation sont nombreuses et nous n'en aborderons ici qu'un nombre restreint. Elles portent à la fois sur la question de l'apprentissage, du développement des compétences et de la construction des identités professionnelles.

Des connexions anciennes et profondes existent comme on le sait entre le champ de la linguistique et celui de la psychologie de l'apprentissage et du développement, en particulier parce que bon nombre de travaux de référence dans ce domaine considèrent que les productions langagières jouent un rôle central dans les processus psychiques, que ceux-ci soient envisagés sur le plan historique de l'évolution de l'espèce humaine ou sur celui du développement individuel (Bronckart, 1997). Dans une perspective vygotkienne par exemple, les fonctions cognitives dites "supérieures" ne résultent pas d'un rapport immédiat des individus à leur environnement matériel; elles impliquent au contraire l'usage de médiations symboliques et d'outils culturels signifiants (Vygotski, 1997; Moro & Rickenmann, 2004). Par ailleurs, ces fonctions sont le produit d'une interaction constante du sujet avec son environnement et les individus plus expérimentés qu'il est susceptible d'y côtoyer, comme l'indique le concept de "zone proximale de développement" auquel plusieurs auteurs de ce volume se réfèrent. Bien qu'issues à l'origine du champ de la psychologie du développement de l'enfant, ces thèses ont été largement transposées dans le champ de la formation professionnelle et de la formation des adultes, comme en atteste leur usage en psychologie du travail (Clot, 1999) ou en didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

En prolongement de ce champ, une linguistique de la formation est susceptible d'aborder les questions suivantes: comment le langage contribue-t-il aux apprentissages pratiques et professionnels? Quelles sont les formes discursives qui médiatisent ces apprentissages et comment sont-elles empiriquement attestées?

Parmi les contributions qui abordent de près ou de loin ces questions au sein de ce volume, l'article de **Marie Carcassonne et Laurence Servel** nous

semble mériter une attention particulière. Cet article porte en effet sur les interactions de tutelle et le concept d'*étayage* élaboré notamment dans les travaux de Bruner (1983). Ces notions sont appliquées à un domaine empirique particulier, celui des interactions entre moniteurs et apprenants dans le champ de l'apprentissage à la conduite automobile. L'analyse de ces données permet de distinguer différentes formes d'*étayage* dans ces interactions: l'*étayage de tutelle*, l'*étayage de réflexion* et l'*étayage d'exécution*. Marie Carcassonne et Laurence Servel relèvent à ce propos la manière dont ces différentes formes se combinent et s'articulent. Sur le plan théorique, elles soulignent l'intérêt de ces catégories empruntées à la psychologie de l'apprentissage et du développement dans le champ de la formation des adultes.

Un deuxième axe de problématisation qui se déploie à l'intersection de la linguistique appliquée et des sciences du travail et de la formation se cristallise autour des notions de *savoirs* et de *compétences*. De nombreux travaux conduits dans le champ de la formation des adultes ont proposé récemment de s'intéresser à ces notions non plus comme des catégories psychiques et individuelles, mais comme des constructions collectives situées. Par exemple, Zarifian (2001) relève que c'est dans la circulation et la connexion des connaissances et dans les contacts entre professionnels que les compétences se développent³. Dans le champ anglo-saxon du Workplace Learning, Billett (2001, 2009) soutient des thèses similaires. Il montre que les savoirs professionnels acquis sur la place de travail dépendent pour une large part des formes d'accompagnement (*guidance*) que peuvent mettre à disposition les travailleurs expérimentés⁴. Enfin, dans le domaine de la didactique professionnelle francophone, les travaux récents de Kunégel (2005) portant sur l'activité des tuteurs en entreprise soulignent les différents formats langagiers qui caractérisent les relations entre tuteurs et apprentis aux différentes étapes du parcours de formation.

³ "S'il est relativement aisé d'évaluer l'expression et l'application d'une compétence individuelle, dans une situation professionnelle donnée, il est par contre très difficile de comprendre *comment elle s'est formée*. Il nous faut donc, nous semble-t-il, porter la plus extrême attention à la circulation et la connexion des connaissances, expertises, expériences, ainsi qu'à la façon dont chaque individu peut s'y frotter au cours de ses itinéraires. C'est dans ces contacts que, pour une large part, ces compétences se développent et se réactualisent" (Zarifian, 2001: 115-116).

⁴ "Par exemple, l'accompagnement par les professionnels expérimentés facilite la compréhension des nouvelles expériences, même si seul un accès direct et répété aux tâches permettra d'affiner ces connaissances et de développer des manières propres de les réaliser. Ainsi donc, le rôle prépondérant accordé à la participation, à l'engagement des travailleurs dans un large éventail de tâches et à l'accompagnement par les collègues expérimentés permet de souligner l'importance des ressources mises à disposition par les environnements de travail. De ces "affordances" dépendent à la fois la nature et la qualité des apprentissages effectués sur la place de travail" (Billett, 2009: 46).

L'ensemble de ces travaux ont le mérite de ne pas penser la problématique des savoirs et des compétences professionnelles en-dehors des ressources langagières qui les médient. Ils abordent des questions centrales qu'une linguistique de la formation est susceptible de relayer: comment les savoirs professionnels sont-ils mis en circulation en situation de travail? Comment les apprenants construisent-ils des compétences dans les interactions avec des travailleurs expérimentés? Comment ces savoirs et ces compétences sont-ils rendus accessibles dans les environnements matériels, pratiques et culturels dans lesquels ils sont mobilisés?

La contribution à ce volume de **Laurent Filliettaz** aborde explicitement quelques-unes de ces questions. Elle porte en particulier sur la problématique de l'accompagnement des apprentis novices par leurs formateurs en entreprise et propose de considérer ce processus d'accompagnement comme une construction située, dynamique, collective et multimodale. Cette approche interactionnelle de l'accompagnement permet de repérer différents formats d'interaction, selon que l'accompagnement des apprentis est spontanément proposé, explicitement sollicité, collectivement distribué ou implicitement dénié. L'illustration de ces différentes catégories à partir de données empiriques issues du domaine de la construction permet de souligner le rôle prépondérant des experts dans la manière dont les apprentis conduisent l'activité et accèdent à des savoirs professionnels. Elle montre aussi combien cette activité d'encadrement repose sur des compétences spécifiques qui ne redoublent pas nécessairement l'expertise professionnelle elle-même.

Un troisième ensemble de problématiques qui se dégage de la rencontre entre le champ de la linguistique appliquée et celui de la formation s'articule autour des processus de socialisation professionnelle. Des travaux conduits de longue date dans le champ de l'anthropologie de l'éducation (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) ont montré par exemple que les processus d'apprentissage en lien avec les pratiques professionnelles ne se réduisent pas à des acquisitions de savoirs mais procèdent d'une logique d'appartenance des apprenants à des communautés de pratique⁵. Dans cette perspective, l'apprentissage est généralement envisagé comme une participation croissante aux activités constitutives de la communauté⁶, associée à un processus identitaire de légitimation et de reconnaissance. Des liens étroits et interdépendants se tissent ainsi entre la question du rapport au

⁵ "Apprendre implique ainsi de devenir une personne différente selon les possibilités permises par ces systèmes de relations. Ignorer cet aspect de l'apprentissage, c'est ignorer le fait que l'apprentissage implique la construction d'identités". (Wenger, 1998: 152) (notre trad.)

⁶ "Plutôt que de procéder par imitation des autres ou par acquisition de connaissances transmises, nous suggérons que l'apprentissage prend place sous la forme d'une participation "centripète" à des communautés de pratiques". (Lave & Wenger, 1991: 100) (notre trad.)

savoir et celle de la socialisation professionnelle: l'existence de communautés et la participation légitime des novices constituent des conditions nécessaires à la formalisation et à la transmission des savoirs; et réciproquement, la mise à disposition de ces savoirs contribue à la constitution, à la continuité et à la transformation des communautés professionnelles.

Dans cette perspective, une linguistique de la formation est susceptible de contribuer à aborder les questions suivantes: comment les apprenants participent-ils aux activités des communautés professionnelles au sein desquelles ils évoluent? Comment leur engagement dans des activités langagières médiatise-t-il cette participation? Et surtout, comment ces engagements sont-ils évalués par les membres experts des communautés et contribuent-ils aux mécanismes de socialisation professionnelle?

La contribution à ce volume de **Marty Laforest** aborde explicitement quelques-unes de ces questions à partir du contexte de la formation pratique des sages-femmes dans des maisons de naissance au Québec. L'article se centre sur la maîtrise d'un genre de discours particulier, la "revue de dossier", auquel recourent régulièrement les sages-femmes au moment où elles partagent collectivement les cas des patientes suivies. Une analyse de deux revues de dossier par une sage-femme en formation permet de souligner la difficulté que constitue pour les novices la sélection des informations pertinentes à relayer dans ces activités langagières. Elle montre que cette sélection dépend non seulement de connaissances techniques propres au métier de sage-femme, mais encore d'un savoir relatif à l'histoire de cette pratique professionnelle dans le contexte du système de santé québécois. Ainsi donc, la prise en compte des évaluations produites par les expertes au moment de ces revues de dossier permet de mettre en évidence les logiques de socialisation à l'œuvre dans la formation des novices et plus généralement dans la constitution d'une communauté de pratique distincte des autres professions de la périnatalité.

3. Multimodalité, trajectoires et idéologies langagières: vers de nouvelles unités d'analyse

Le déploiement de la linguistique appliquée du côté des pratiques professionnelles et plus spécifiquement des pratiques de formation impose également des exigences nouvelles en matière de méthodologie d'analyse des données. Ces analyses sont amenées à prendre en compte des unités et des catégories spécifiques qui s'adaptent à la nature des processus en jeu dans le champ de la formation professionnelle. Ces unités d'analyse et ces exigences méthodologiques méritent une attention particulière.

En premier lieu, il convient de rappeler que les pratiques de formation professionnelle ne se déploient pas exclusivement sur un registre verbal. Elles

prennent place dans des environnements matériels spécifiques et engagent les participants dans des conduites interactionnelles complexes dans lesquelles ils mobilisent souvent une pluralité de ressources sémiotiques: des artefacts informatiques, des objets matériels, des illustrations schématiques, des conduites corporelles et gestuelles, etc. A cet égard, elles peuvent difficilement se satisfaire de modèles d'analyse qui négligent ces dimensions non verbales. Elles invitent au contraire à l'usage de la vidéo comme moyen de constitution des données et ne peuvent être décrites dans leur complexité que par des approches qui tentent de rendre compte des combinaisons sémiotiques complexes qui se tissent dans l'interaction (De Stefani, 2007). C'est la raison pour laquelle elles constituent un champ de développement particulièrement fertile pour les approches multimodales du discours, qu'elles relèvent d'une perspective ethnométhodologique et conversationnelle (Goodwin, 2000; Mondada, 2004) ou de la tradition sémiotique (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress *et al.*, 2001; LeVine & Scollon, 2004).

L'article de **Vassiliki Markaki et Lorenza Mondada** illustre particulièrement bien cette exigence méthodologique exprimée en direction d'une approche multimodale de l'interaction. Dans leur contribution, les auteures proposent de montrer en quoi une analyse interactionnelle conduite dans le cadre de l'analyse conversationnelle permet de rejoindre des préoccupations des professionnels et comment elle peut constituer une alternative prometteuse à des modèles de formation basés sur des logiques de généralisation pensées à distance des pratiques effectives des travailleurs. Le champ du management et ses exigences élevées en matière de gestion du temps offre un terrain empirique particulièrement intéressant pour illustrer cette thèse. Vassiliki Markaki et Lorenza Mondada étudient une brève séquence d'un exposé adressé par un manager d'une entreprise multinationale à l'attention de ses pairs. L'analyse permet de souligner le caractère dynamique de l'accomplissement de cette activité, dans laquelle l'auditoire joue un rôle configurant et participe à l'établissement d'une multitude de cadres de participation successifs. Mais surtout, l'analyse montre comment ce travail collaboratif est accompli au moyen d'un large éventail de ressources verbales et non verbales: l'alternance et les prises de tours de parole, la progression de la projection Powerpoint, les orientations corporelles et visuelles.

Pourtant, l'étude des processus de formation ne se satisfait pas complètement des logiques micro-analytiques à l'œuvre au sein de séquences locales d'interaction. Elle pose également de manière particulièrement vive la question du changement et de la dynamique sur d'autres échelles de temps. Ces questions ont été particulièrement bien posées dans les travaux de Lemke (2002) par exemple, pour qui les processus d'apprentissage ne relèvent pas seulement de microgenèses situées mais doivent être abordés également sur des niveaux à la fois méso et macroscopiques. Ces niveaux

permettent par exemple de comprendre comment les pratiques évoluent dans le temps et comment elles sont appropriées à la fois par les individus et par les communautés auxquelles ils appartiennent.

Au sein de ce volume, **Barbara Duc et Ingrid de Saint-Georges** pointent explicitement cette question méthodologique et proposent de recourir à la notion de "trajectoire située d'apprentissage" pour rendre compte des logiques de transformation à l'œuvre dans des parcours de formation professionnelle initiale. Leur article montre comment la question de l'*autonomie* de l'apprenant, qui constitue un objectif explicite des programmes de formation et une attente récurrente des milieux professionnels à l'égard des apprentis, gagne à être abordée dans une perspective à la fois interactionnelle et dynamique. L'étude de différents épisodes d'une trajectoire d'activité d'un apprenti mécanicien permet de mettre en évidence le processus d'autonomisation dans lequel il est engagé, et dont la mise en place résulte d'un ajustement entre des modalités particulières d'accompagnement par le formateur et des formes d'engagement dans l'action de la part de l'apprenti lui-même. Bien que centrée sur une temporalité relativement restreinte et propre à la conduite d'une tâche, l'analyse proposée permet de mettre en évidence les logiques de progression qui se dessinent au-delà des micro-séquences interactionnelles, sans pour autant négliger la complexité des mécanismes en jeu dans l'accomplissement situé des activités de travail et de formation.

Enfin, une troisième discussion méthodologique esquissée dans le cadre de ce volume concerne les niveaux d'appréhension des pratiques sociales étudiées et la nature des données verbales prises en compte pour cette étude. Les activités de formation professionnelle procèdent certes d'interactions situées et d'ajustements collectifs prenant place dans des environnements matériels locaux. Mais elles se déploient également dans des agencements institutionnels particuliers, façonnés par des réalités historiques et sociales qui débordent largement le cadre des interactions situées. D'une certaine manière, elles invitent à un dépassement des clivages entre perspectives micro- et macroanalytique et à une prise en compte d'un large éventail de données empiriques permettant de saisir cette complexité. Plus généralement, elles apportent aussi une justification pratique à la combinaison et au métissage des modèles d'analyse et des ressources méthodologiques à disposition.

La contribution d'**Alexandre Duchêne** à ce volume illustre clairement cette discussion. Dans son article, l'auteur s'intéresse aux idéologies langagières à l'œuvre au sein de l'industrie du tourisme et montre que les pratiques de formation constituent un domaine empirique particulièrement pertinent pour observer comment ces idéologies prolongent et reproduisent les systèmes de pensée dominants dans ce secteur d'activité. A travers une étude détaillée des formations à la communication avec la clientèle adressées aux nouveaux

collaborateurs d'une entreprise spécialisée dans le transport, Alexandre Duchêne met en évidence les logiques de normalisation qui se mettent en place à propos de l'usage du langage, et qui portent tantôt sur sa "quantité", sa "qualité" et son rapport à la "vérité". A cette fin, il ne se contente pas de recueillir et d'étudier des interactions entre formateurs et employés, mais il prend également en compte dans son analyse des extraits de la documentation pédagogique utilisée à l'occasion de ces formations et des entretiens menés avec des responsables des ressources humaines de l'entreprise. Seule une telle démarche ethnographique globale permet de rendre compte des réalités décrites dans ses dimensions à la fois micro- et macroanalytiques.

4. Evaluation, conception et animation des dispositifs de formation: vers de nouvelles implications pratiques

Les réalités de la formation professionnelle ne confrontent pas seulement le champ de la linguistique du discours et de l'interaction à des problématiques spécifiques et à des exigences méthodologiques nouvelles. Elles permettent également au linguiste d'envisager des formes d'implications pratiques diversifiées en amont ou en prolongement de son travail d'analyse. En particulier, elles invitent la recherche en linguistique à dépasser une posture strictement descriptive d'analyse de corpus pour engager des formes de collaborations variées avec les acteurs concernés. C'est ici la pertinence sociale du champ de la linguistique qui est en jeu et qu'un redéploiement en direction de la formation professionnelle peut contribuer à renforcer. Parmi les formes d'engagements pratiques possibles, trois nous semblent plus particulièrement représentées au sein de ce volume: l'évaluation, la conception et l'animation de dispositifs de formation.

Une première forme de réinvestissement possible d'une approche linguistique en formation professionnelle réside dans l'adoption d'un point de vue évaluatif sur les dispositifs de formation considérés. Dans cette perspective, le linguiste cesse d'observer en extériorité une réalité dans laquelle il s'interdit toute forme de parti pris. Ses outils descriptifs sont mis au service des acteurs, dans des logiques d'émancipation, d'adaptation des environnements à leurs besoins ou encore de dénonciation des rapports de pouvoir (Wodak & Meyer, 2009). Une telle posture critique est explicitement endossée dans l'article d'Alexandre Duchêne, qui, derrière les idéologies langagières mises en évidence dans l'analyse des données, dénonce une certaine conception du travailleur comme "agent" et non pas comme "acteur". Ainsi donc, l'approche linguistique des pratiques de formation peut constituer une ressource intéressante pour questionner, à partir d'une perspective qui n'est pas interne aux sciences du travail et de la formation, la qualité des dispositifs de formation, leurs spécificités et leurs effets.

Mais le linguiste peut aussi franchir le pas de la posture évaluative et s'engager concrètement dans l'action avec les acteurs concernés. Son travail peut par exemple contribuer à des nouvelles formes de certifications, alimenter un travail de conception de dispositifs de formation ou encore servir de matériau empirique à l'occasion de la mise en place de tels dispositifs. La contribution à ce volume de **Virginie André** rend compte de manière détaillée d'une telle expérience, dans laquelle des linguistes sont sollicités par des associations professionnelles en vue de contribuer à l'établissement d'un référentiel de compétences dans le domaine des métiers du nettoyage. Virginie André montre comment une approche sociolinguistique et discursive basée sur une observation des pratiques langagières effectives permet d'établir un tel référentiel. Elle relève et commente aussi les écueils et les résistances que rencontre le linguiste dans ces démarches: l'instrumentalisation de la recherche par des intérêts corporatistes; la difficulté de faire admettre les continuités qui existent entre les compétences langagières et les compétences professionnelles; et par conséquent la mise en place encore improbable de dispositifs de formation permettant d'aborder de manière intégrée ces différentes facettes de la compétence professionnelle. En dépit de ces difficultés, ce travail montre de manière particulièrement intéressante comment des méthodes et des outils élaborés dans le cadre de la linguistique peuvent aussi, même modestement, contribuer à revaloriser certaines professions et à développer de nouvelles formes de qualifications.

Enfin, l'approche linguistique des pratiques de formation peut être mobilisée non seulement dans un travail de conception des dispositifs de formation, mais également dans la régulation ou le pilotage de tels dispositifs. Elle peut par exemple aider à mieux identifier les effets de la formation et à diagnostiquer chez les apprenants des modifications de leur rapport au savoir à partir de leurs productions langagières. C'est un tel cas de figure qu'illustre la contribution de **Sabine Vanhulle** dans le champ de la formation des enseignants. Dans cet article, des outils émanant de la linguistique du discours et de l'énonciation sont mobilisés pour étudier des textes réflexifs produits par des enseignants en fin de formation initiale. L'analyse de ces textes permet de relever la diversité des savoirs mobilisés à l'occasion de cette formation, et qui portent non seulement sur des dimensions académiques et institutionnelles, mais encore sur des registres pratiques et expérientiels. L'analyse permet aussi, dans une perspective contrastive, de mettre en évidence des manières différentes pour les étudiants de se positionner face à ces savoirs, dans des logiques tantôt adaptatives, tantôt subjectivantes. Dans cette démarche, le langage n'est plus seulement conçu comme une ressource qui médiatise l'activité de formation; il est utilisé aussi comme un possible indice des apprentissages réalisés. C'est à ce titre qu'il

peut constituer une ressource intéressante pour les formés comme pour les formateurs eux-mêmes.

Ainsi donc, les contributions rassemblées dans ce volume explorent différents aspects des relations nombreuses et complexes qui peuvent se nouer entre le champ de la linguistique appliquée et celui de la formation professionnelle. En particulier, elles démontrent de manière à la fois convaincante et originale que la légitimité sociale et la pertinence scientifique de ces rapports dépassent de loin la question locale de l'enseignement des langues en contexte professionnel. Sans toutefois évacuer cette problématique, qui demeure une préoccupation centrale des praticiens (voir Mourlhon-Dallies, 2008), il importe de montrer que les instruments d'une linguistique du travail et de la formation peuvent se décliner sur des registres bien plus variés, qui à leur tour peuvent servir de cadre élargi pour repenser la question du langage comme "objet" de la formation professionnelle. Les travaux présentés ici constituent des tentatives claires allant dans ce sens. A n'en pas douter, ils couvrent ici un champ émergent dans lequel beaucoup reste à faire, mais dans lequel surtout la linguistique peut trouver de nouvelles formes d'application.

BIBLIOGRAPHIE

- Amos, J. *et al.* (2006): Relever les défis de la société de l'information. Les compétences de base des adultes dans la vie quotidienne. Rapport genevois de l'enquête internationale ALL 2003. Genève (SRED).
- Bargiela-Chiappini, F. (2009): *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgh (Edinburgh University Press).
- Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C. & Planken, B. (eds.) (2007): *Business Discourse*. New York (Palgrave Macmillan).
- Bennert, K. (2000): *Negotiating participation: Trainee-coworker interaction in vocational placements*. Thèse de doctorat. Cardiff University.
- Billett, S. (2001): *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crows Nest (Allen & Unwin).
- Billett, S. (2009): Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In: M. Durand & L. Fillietaz (éds.): *Travail et formation des adultes*. Paris (Presses universitaires de France), 37-63.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (éds.) (2001): *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris (CNRS).
- Boutet, J. (2001): La part langagière du travail. Bilan et évolution. In: *Langage & Société*, 98, 17-42.
- Boutet, J. (2008): *La vie verbale au travail: des manufactures aux centres d'appel*. Toulouse (Editions Octarès).
- Boutet, J. & Gardin, B. (2001): Une linguistique du travail. In: A. Borzeix & B. Fraenkel (éds.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris (CNRS).
- Bronckart, J.-P. (1997): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).
- Bruner, J. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris (Presses universitaires de France).

- Clot, Y. (1999): *La fonction psychologique du travail*. Paris (Presses universitaires de France).
- De Stefani, E. (2007): Regards sur la langue. Les données vidéo dans la recherche linguistique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (éds.) (2009): *Travail et formation des adultes*. Paris (Presses universitaires de France).
- Filliettaz, L. (2006): Linguistique appliquée et activités de travail: Etat des lieux et perspectives dans le champ francophone. In: *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 32(1), 47-71.
- Filliettaz, L. (2007): Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE. In: *Le français dans le monde*, 41, 158-168.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008): Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In: L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles (De Boeck), 17-39.
- Goodwin, C. (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London (Arnold).
- Kress, G. *et al.* (2001): *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London (Continuum).
- Kunégel, P. (2005): L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs. In: *Education permanente*, 165, 127-138.
- Lacoste, M. (2001): Peut-on travailler sans communiquer? In: A. Borzeix & B. Fraenkel (éds.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris (CNRS), 21-53.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lazar, A. (éd.) (1998): *Langage(s) et travail: enjeux de formation*. Paris (INRP).
- Lemke, J. L. (2002): Language development and identity: multiple timescales in the social ecology of education. In: C. Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization*. London (Continuum), 68-87.
- LeVine, P. & Scollon, R. (eds) (2004): *Discourse analysis and technology: multimodal discourse analysis*. Washington (Georgetown University Press).
- Marcel, J.-F. *et al.* (2002): Les pratiques comme objet d'analyse. In: *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mondada, L. (2004): Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise de tour. In: *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.
- Mondada, L. (2006): Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(2), 5-16.
- Moro, C. & Rickenman, R. (éds.) (2004): *Situation éducative et significations*. Bruxelles (De Boeck).
- Mourlhon-Dallies, F. (éd.) (2007). *Langage et travail. Le français dans le monde*, 42.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris (Didier).
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006): La didactique professionnelle. In: *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (éds.) (2007): *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles (De Boeck).
- Schön, D. (1993): *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal (Éditions Logiques).
- Vanhulle, S. (2009): *Des savoirs en jeu au savoir en jeu. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne (Peter Lang).

Vygotski, L. S. (1997): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).

Wenger, E. (1998): *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge (Cambridge University Press).

Wodak, R. & Meyer, M. (eds.) (2009): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London (Sage).

Zarifian, P. (2001): *Objectifs compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris (Editions Liaisons).

Formation à la conduite routière: approche socio-langagière des leçons de conduite

Marie CARCASSONNE & Laurence SERVEL

Université Paris-Dauphine, Place du Maréchal Delattre de Tassigny,
F-75116 Paris
marie.carcassonne@dauphine.fr, laurence.servel@dauphine.fr

We analyze different forms of scaffolding in a quite specific training situation: driving lessons in a driving school which plays a mediating role towards social insertion. We first develop an interactional and developmental approach to driving lessons and propose to see these practices as tutoring interactions. Then, we elaborate a typology of forms of scaffolding based on the analysis of our data, that seem to help the learning and driving process at different levels. An analysis of two excerpts serves to illustrate how monitors combine these various forms of scaffolding in the situated dynamic of their practice. We conclude by arguing that the concept of scaffolding can be profitably mobilised in the context of adult education.

Keywords:

Scaffolding, adult education, driving lessons, linguistic interaction, sociolinguistic approach

L'aide apportée par Autrui dans le processus d'apprentissage et la notion de développement sont des dimensions relativement peu exploitées dans le cadre de la formation d'adultes. Nous proposons pourtant ici d'utiliser la notion d'étaillage, en tant qu'aide proposée par le moniteur et ajustée à son élève, pour éclairer certains aspects de l'enseignement-apprentissage de la conduite automobile.

La leçon de conduite constitue une situation interactive dans laquelle le moniteur, en tant qu'adulte expert, aide un autre adulte novice à apprendre à conduire, en s'ajustant constamment à son niveau d'apprentissage. Vygotski a placé au centre de ses réflexions sur le développement de l'enfant la notion de "Zone Proximale Développement" (ZPD): au sein de cette zone conceptuelle, l'aide apportée par l'Autre est essentielle car elle permet à l'enfant de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réaliser sans cette aide. Cette aide rejoint la notion d'étaillage ("scaffolding") développée ensuite par Bruner (1983).

La conception que nous avons de l'étaillage insiste donc sur sa dimension d'ajustement à la ZPD de l'élève, ce qui implique une prise en compte de la particularité de chaque trajectoire d'apprentissage. Si toute situation interactive d'apprentissage peut être vue comme globalement "étaillante", nous éviterons le risque d'une dilution du concept même d'étaillage en distinguant sur un continuum plusieurs niveaux d'étaillage, allant des plus "locaux" car strictement dirigés vers l'enseignement d'un savoir ou savoir-faire précis (centrés sur un aspect local de la tâche à exécuter), aux plus "globaux",

car visant l'apprentissage de façon globale (sans être précisément focalisés sur un savoir ou savoir faire précis).

Les données ont été recueillies dans une auto-école associative¹ d'une ville moyenne en France. Cette auto-école constitue une branche² d'une association d'insertion dont l'histoire trouve ses racines dans le mouvement de l'éducation populaire (mouvements de Libération Ouvrière et Centre de culture ouvrière dans les années 60 puis "Culture et Liberté" dans les années 70). Pour ce mouvement, les idées de citoyenneté et de solidarité n'ont de "valeur" que lorsqu'elles sont mises en place à travers des actions concrètes sur le terrain. L'accompagnement, médiatisé par une activité finalisée (ici l'apprentissage de la conduite) est ainsi présenté dans la plaquette de l'auto-école comme une des "actions permettant à des personnes d'acquérir l'autonomie et la mobilité nécessaires à leurs démarches sociales et professionnelles". L'accès à cette formation est réservé à des personnes "en difficulté, orientées par un référent social (femmes au foyer issues de l'immigration, ouvriers saisonniers ou migrants, jeunes déscolarisés, etc.)" (ibid.). La plaquette insiste aussi sur l'importance de l'engagement dans la démarche de formation et la régularité du rythme de travail. Comme nous l'avons développé ailleurs (Carcassonne & Serval, 2004), il s'agit finalement d'acquérir un savoir-faire (conduire) mais aussi un savoir-être (se conduire sur la route, et plus généralement dans la vie). Les quatre moniteurs de cette auto-école, salariés de l'association, ont tous eu auparavant une expérience de moniteur dans une auto-école classique. Ils se partagent la formation des mêmes élèves, à la fois sur le plan du code et de la conduite, en fonction des disponibilités des uns et des autres. Ils se réunissent une demi-journée par semaine pour échanger autour de leurs pratiques et faire le point sur les progrès des élèves.

Notre enquête, réalisée en 2005, s'appuie sur une dizaine d'entretiens avec différents membres de l'association, l'analyse de contenu de différents documents institutionnels relatifs à cette association, l'observation de type ethnographique de leçons de code et l'enregistrement vidéo d'une dizaine de leçons de conduite. Nous tenons compte plus particulièrement ici de l'analyse, menée avec un grain plus fin, de trois de ces leçons.

Pour appréhender les spécificités de l'étayage des moniteurs, nous présentons d'abord la notion d'interaction de tutelle en justifiant en quoi la leçon de conduite peut être vue comme une interaction de ce type. Nous

¹ Une cinquantaine d'auto-écoles de ce type existent en France, tandis que les établissements "classiques" sont, au moment de l'enquête, au nombre 15000 dans lesquels se répartissent 26'000 moniteurs.

² A côté des branches "formation et insertion professionnelle", "vie associative et animation locale", "intégration des personnes d'origine étrangère".

proposons ensuite une grille des types d'étayages mise au point à partir de l'ensemble de nos données. Deux extraits permettent finalement d'observer comment les étayages se combinent de façon très condensée et diversifiée au cours d'une leçon.

1. La leçon de conduite: une interaction de tutelle

1.1 Zone proximale de développement et interaction de tutelle

La notion de ZPD proposée par Vygotski insiste sur le caractère ajusté de l'aide apportée par l'autre: en deçà de cette zone, l'aide porte sur des aspects déjà appris; au-delà, sur des aspects impossibles à apprendre étant donné le niveau de développement de l'enfant. La ZPD explique en outre en quoi l'apprentissage (local et en interaction) précède le développement (transfert des modalités locales d'apprentissage à d'autres situations, à l'issue d'un processus d'appropriation du dialogue avec l'autre, où l'individu est devenu capable de dialoguer avec lui-même et d'une certaine manière de s'auto-étayer)³.

Cette perspective, qui insiste sur une conception de l'apprenant comme individu en devenir et sur le caractère intrinsèquement dialogique de l'apprentissage, est partagée avec Bruner (1990). Celui-ci soutient que le développement de l'enfant ne s'appuie pas seulement sur l'expérience sensori-motrice, mais qu'il est mis en forme par le langage de l'adulte: l'action participe au développement parce qu'elle est commentée, analysée, signifiée par les autres. En observant les aides apportées par l'adulte à de jeunes enfants réalisant une pyramide à partir de blocs complexes et imbriqués, Bruner a pointé six fonctions caractéristiques des étayages proposés par les tuteurs. Selon l'âge considéré, certaines fonctions sont plus "activées" que d'autres⁴:

- a) "enrôlement"⁵: engager "l'intérêt et l'adhésion (...) envers les exigences de la tâche";
- b) "réduction des degrés de libertés": "simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs pour atteindre la solution"⁶;

³ Alors que pour Piaget c'est au contraire le développement (stades de maturation) qui précède l'apprentissage.

⁴ Enrôlement de l'enfant comme partenaire pour les plus jeunes, stimulation verbale et rectification à quatre ans; aide apportée sur demande de l'enfant lorsqu'il éprouve une difficulté ou veut faire vérifier une construction à cinq ans.

⁵ Les expressions entre guillemets sont toutes extraites de Bruner (1983: 277-278).

⁶ "(...) le tuteur qui "soutient" comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les subroutines constitutives auxquelles il peut parvenir" (ibid.).

- c) "maintien de l'orientation": maintenir la poursuite de l'objectif, la motivation en déployant entrain et sympathie, faire faire un pas de plus quand la sub-tâche est devenue trop facile;
- d) "signalisation des caractéristiques déterminantes": signaler ou souligner, par de multiples moyens, les caractéristiques de la tâche pertinentes pour son exécution, faire comprendre les écarts entre tâche produite et tâche attendue;
- e) "contrôle de la frustration": rendre la résolution de la tâche "moins périlleuse ou éprouvante" que si le tuteur n'était pas là (en "sauvant la face" lors des erreurs commises ou par d'autres moyens, en faisant attention à ne pas créer de dépendance à l'égard du tuteur);
- f) "démonstration": présenter des modèles de solutions pour une tâche en "stylisant" l'action à atteindre ou certains aspects correctement exécutés par l'apprenant.

Bruner (1983) a parallèlement présenté l'aspect étayant des "routines interactionnelles", en les appréhendant comme des "formats" évolutifs facilitant les apprentissages. Dans ces routines, les rôles de chacun, dans l'action réciproque, se stabilisent progressivement: l'adulte introduit des éléments nouveaux dans le format interactionnel à partir du moment où la stabilisation d'un apprentissage lui apparaît nettement. L'interaction de tutelle peut être vue comme une routine dont le format évolue en s'ajustant aux progrès de l'enfant, et où l'aide pour l'apprentissage apportée par l'adulte concerne à la fois les plans cognitif, affectif et relationnel. Cette aide disparaît lorsque l'apprenant réalise seul la tâche attendue.

Selon nous, une leçon de conduite peut être vue comme une interaction de tutelle, même s'il s'agit d'une interaction entre adultes.

1.2 *Etayage et formation d'adultes*

Les approches de Vygotski et de Bruner, très souvent mobilisées pour l'étude du développement de l'enfant, le sont plus rarement quand il s'agit d'adultes (Jobert, 2002). Cette discrète mobilisation de la notion d'étayage pour appréhender des situations de formations d'adultes peut trouver deux fils explicatifs.

Le premier renverrait à la question de la dissymétrie introduite par la notion d'étayage, problématique dans le cadre de la formation d'adultes. Selon Arendt (1972), éduquer des adultes reviendrait à placer certains d'entre eux en situation de décider pour leurs pairs: or un adulte peut bien sûr continuer d'apprendre mais c'est lui qui décide ce qu'il doit apprendre, contrairement à l'enfant. Ce qui expliquerait pourquoi il est plus fréquent, en formation d'adultes, de parler "d'accompagnement" que d'étayage.

Le second, et principal fil explicatif, serait qu'il existe une prédominance de la vision piagétienne du développement dans le champ de la didactique professionnelle. Dans cette perspective, l'individu est le protagoniste actif d'un apprentissage en situation et les constructions mentales qui en découlent sont le produit de son activité: l'organisation des connaissances et les processus mentaux qui permettent celle-ci sont au cœur de l'analyse. Comme le résume Rogalski (2005), la conception du sujet apprenant est différente de celle de la perspective interactionniste de Vygotski et Bruner (sujet épistémique vs sujet social). C'est la conception d'un sujet épistémique, qui, jusqu'à maintenant, a plus largement structuré la réflexion sur l'apprentissage des adultes (Vergnaud, 1996, 2004; Pastré, 2002; Samurçay & Rabardel, 2004).

On peut recenser cependant certains travaux concernant le développement de l'adulte et qui s'inscrivent dans la perspective interactionniste initiée par Vygotski et Bruner, que ce soit dans le champ de la psychologie du développement (Clot, 1999), de la didactique professionnelle (Mayen, 2002; Kunégel, 2005; Munoz, 2007) ou de la didactique du sport, domaine dans lequel on apprend en partie aussi à maîtriser des gestes (D'Arripe-Longueville, 2000; Lafont, 2002; Gal-Petitfaux & Saury, 2002), comme dans la formation à la conduite routière.

3. Analyse des étayages en leçon de conduite

3.1 Une approche actionnelle, interactionnelle et énonciative des données verbales

L'étayage se conçoit ici comme une aide apportée au moment opportun, adaptée à la ZPD de l'apprenant. Il disparaît lorsque l'apprenant est capable de réaliser seul la tâche attendue et ne peut donc être défini de façon statique mais seulement dans une dynamique temporelle: un étayage auprès de tel élève à un moment T ne l'est pas au même moment auprès d'un autre élève dont la ZPD est différente, ni auprès du même élève en T+1 ou T-1. Dans un contexte local donné, ce n'est qu'en tant "qu'effet" se révélant efficace pour l'apprentissage (puis le développement) qu'un étayage peut être dénommé comme tel: sa définition même implique une observation concrète de la dynamique des interactions⁷.

⁷ Dans cette perspective interactionniste, l'apprentissage n'est pas conçu comme décomposable en unités nettement différenciées, car l'individu n'est pas appréhendé (de façon "ultra-cognitivist") comme un pur cerveau franchissant des étapes ou des stades de maturation. Il ne s'agit pas en effet de se centrer sur les seules étapes concrètes que les étayages permettraient de franchir par rapport à un modèle décontextualisé d'une trajectoire d'apprentissage valable pour tous. Déjà critiquée par Hudelot (1993), cette position ultra-cognitivist présente en effet l'inconvénient de réduire toute situation interactive d'apprentissage à une interaction entre systèmes cognitifs abstraits réunis pour résoudre un problème, ramenant de ce fait l'étayage

De ce fait, pour saisir l'étayage à partir de leçons de conduite, nous adoptons une approche de type interactionnelle et énonciative, inspirée des travaux issus des conversationnalistes anglo-saxons développés en langue française. Nous nous inscrivons en particulier dans une lignée utilisant l'analyse du discours sur le terrain du travail, à savoir:

- les travaux du réseau Langage & Travail (Gardin [1988] 2006; Boutet, Gardin & Lacoste, 1995; Borzeix & Fraenkel, 2001), lesquels ont particulièrement insisté sur la "part langagière du travail" (Boutet, 2001);
- l'approche praxéologique du groupe LAF de Genève qui a souligné le "virage actionnel" (Filliettaz, 2004) de l'analyse du discours et insisté, dans la filiation d'Habermas, sur les types d'agir au travail (Bronckart et Groupe LAF, 2004).

Ces travaux se rejoignent en effet très fortement pour avoir montré, chacun à leur manière, que les genres premiers (bakhtiniens) sont "structurés par des actions non langagières" auxquelles ils s'articulent, pour constituer de "véritables actions langagières" (Bronckart, 1996: 63). Les typologies de Lacoste (2001) et de Filliettaz (2002) caractérisent en différents niveaux la façon dont le discours se dégage ou au contraire s'ancre dans l'activité (pratique) non langagière: cette accentuation est particulièrement pertinente pour l'étude de la relation moniteur-élève dans le "cours d'action" (Theureau, 2004) spécifique d'une leçon de conduite, où actions et discours sont étroitement imbriqués dans la dynamique du déplacement sur la route⁸.

Le succès de l'étayage se saisit donc principalement dans les réponses non verbales et actionnelles des élèves (cf. Extrait 2), plus rarement verbales (Extrait 1). Pour réaliser leurs étayages, les moniteurs croisent des outils à la fois *matériels* (p.ex. le carnet de liaison ou le carnet de dessin sur lequel les moniteurs peuvent illustrer leurs explications), *corporels* (p.ex. les gestes de pointage ou la monstration de modèles ou d'anti-modèles), et *verbaux*, à savoir les possibilités d'étayage offertes par la langue. Ces derniers seront caractérisés ici dans la dynamique de l'interaction en observant les "mouvements" (François, 1993; Carcassonne, 2008) discursifs (aux niveaux énonciatif, catégoriel, thématique, de genre ou de monde) et interprétatifs. Dans ce cadre, l'étude des modes énonciatifs dans une perspective interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992-1994; Vion, 1992, 1999) ou plus

aux seules informations nécessaires et suffisantes à un apprenant pour franchir une étape d'apprentissage.

⁸ A tout moment, ce que dit ou fait le moniteur constitue une ressource pour l'élève en vue d'apprendre à interpréter la réalité de la route et mieux conduire, tandis que ce que dit ou fait l'élève constitue une ressource pour le moniteur pour cibler son étayage sur ce que l'élève ne sait pas faire ou n'a pas compris.

spécifiquement ethnométhodologique (Mondada, 2002, 2005) sera particulièrement privilégiée.

3.2 *Une pédagogie prescrite utilisée comme ressource étayante*

Depuis une vingtaine d'années en France, la Pédagogie Par Objectifs (PPO, Bloom, [1956] 1975) est enseignée aux moniteurs au cours de leur propre formation et constitue le cadre de l'enseignement-apprentissage de la conduite routière. Trois documents officiels datant de 1990, qui émanent du Ministère⁹, cadrent cette pédagogie auprès des auto-écoles. Dans ces documents, l'objectif global à atteindre est présenté comme étant celui d'une conduite non seulement maîtrisée sur le plan des gestes techniques mais sécurisée sur le plan de l'utilisation du véhicule. Le livret d'apprentissage (1989: 3) présente cette démarche ainsi:

Les leçons se dérouleront de la façon suivante:

- au début votre formateur vous expliquera quel est l'objectif de la leçon, c'est-à-dire ce que vous allez en apprendre;
- ensuite le formateur vous donnera des explications, et vous fera faire des exercices;
- à la fin de la leçon, il vous dira quels progrès vous aurez faits et ce que vous allez apprendre à la leçon suivante. Il vous fera faire aussi des révisions. N'oubliez pas de lui poser des questions.

Tous les moniteurs observés inscrivent effectivement les leçons autour d'un objectif, dans ce mouvement ternaire prévu par les textes officiels: annonce de l'objectif global de la leçon, exécution, évaluation de l'exécution. Ils reprennent même souvent localement le mouvement induit par la PPO (annonce, exécution, évaluation) au cours d'une même séquence, alors que cela n'est pas prescrit par le livret.

Ce mouvement ternaire, sur le plan local et global, a été par ailleurs observé dans les leçons en milieu scolaire (François, 1983; De Pietro & Wirthner, 1999) ou sportif (Gal-Petifaux & Saury, 2002). Il est relativement critiqué, à cause du peu de place laissée aux initiatives des apprenants.

La PPO elle-même est souvent remise en cause en matière d'enseignement-apprentissage de la conduite routière: des chercheurs (Laumond, 2003) comme des professionnels (Haguenoer, 2001) soulignent que la décomposition de l'objectif global en sous-objectifs fait perdre de vue la

⁹ Le *Programme National de Formation* (PNF) à la conduite est directement inspiré de cette pédagogie; il fixe les objectifs à atteindre par l'apprenant par ordre progressif de difficulté. Ce PNF est complété d'un *Guide pour la Formation des automobilistes*, explicitant la PPO développée dans le PNF, et d'un *livret d'apprentissage* distribué aux élèves en début de formation. Ce livret reprend de façon plus succincte les objectifs déclinés dans le PNF, en les présentant sous une forme permettant à l'élève de cocher lui-même les objectifs acquis en s'auto-évaluant. Le moniteur doit lui aussi remplir dans un carnet les objectifs atteints en fin de leçon.

complexité des situations réelles comme la globalité du comportement à adopter.

Notre analyse montre que les moniteurs évitent ce piège. Ils transforment la contrainte de la PPO en ressource pour l'étayage, en exploitant ce "format" (au sens de Bruner). Dans ce format, la décomposition d'objectifs en sous-objectifs induite par la PPO est elle aussi une contrainte transformée par les moniteurs en ressource pour l'étayage, grâce à la "réduction des degrés de liberté": les moniteurs atténuent progressivement cette réduction en s'adaptant constamment à la ZPD de l'élève¹⁰.

Notons que l'annonce de l'objectif oblige le moniteur à penser à l'avance le plan de l'activité et à exploiter les situations à l'arrêt / en conduite (p.ex. aller dans une zone calme pour procéder à des exercices de trajectoire, prendre la rocade pour passer la 4^{ème} et la 5^{ème}). Outre l'inscription dans le format de la PPO, les moniteurs doivent faire avec d'autres contraintes: l'espace public de la route comme lieu d'apprentissage nécessitant de s'adapter rapidement aux événements parfois dangereux; le véhicule comme objet technique ayant des caractéristiques propres; le temps des leçons qui s'enchaînent toute la journée pour les moniteurs. Elles doivent durer environ une heure, ce qui peut être compliqué par l'incertitude des embouteillages. La contrainte temporelle s'ajoute alors à la contrainte spatiale.

3.3 Proposition d'une typologie des étayages

L'analyse de l'ensemble des corpus nous a permis de dégager trois grands types d'étayages, qui peuvent se trouver amalgamés dans les mises en mots et dont les frontières sont parfois difficiles à établir:

- a) les étayages de soutien (plus globaux), centrés sur une aide relationnelle, contribuant à créer une atmosphère propice aux apprentissages,
- b) les étayages de réflexion, centrés sur une aide à réfléchir sur ces gestes,
- c) les étayages d'exécution, centrés sur une aide à effectuer les gestes de la conduite routière.

¹⁰ Cette prise en compte de la ZPD est perceptible notamment lorsque le moniteur rappelle ou anticipe les acquis pour "enrôler" (Bruner) l'élève dans la tâche; lorsqu'il fait à la place de l'élève, c'est qu'il estime être au-delà de la ZPD. Cela peut être anticipé (p.ex. le moniteur L garde les manettes avec l'élève B, les reprend avec M). Mais cela peut se faire de façon imprévue, quand surgit un événement extérieur auquel l'élève ne réagit pas assez vite. Le moniteur choisit alors dans le feu de l'action, soit de faire à la place de l'élève, soit de lui laisser une part de l'action.

3.2.1 Etayages de soutien

Ces formes d'étayage renvoient aux modalités par lesquelles les moniteurs s'efforcent de créer un climat global de mise en confiance: traits d'humour, intonations rassurantes, commentaires évaluatifs positifs, questions sur l'état émotionnel de l'élève, exclamations (cf. Extrait 1, l.9). Ce type d'étayage, en tant qu'attitude globale, par opposition à un étayage ponctuel, rejoint une distinction proposée par François (1993), puis par Hudelot & Vasseur (1997)¹¹. Il n'est pas non plus sans rappeler ce que Gumperz (1989: 21) désigne comme la "flexibilité communicative". Cet aspect est repris par Cicurel (2005) comme caractéristique du "naturel didactique" de certains enseignants et correspond à une certaine "promptitude" à saisir des occasions d'interagir, s'éloignant du programme *stricto sensu*, mais contribuant à créer une atmosphère propice aux apprentissages.

Surtout, ils rejoignent certaines des caractéristiques proposées par Bruner pour spécifier l'interaction de tutelle, telles que nous les avons décrites précédemment (voir 1.1 a, c, e): enrôlement, déploiement d'entraide et de sympathie, contrôle de la frustration.

Durant la conduite, ces étayages sont présents mais énoncés beaucoup plus rapidement qu'à l'arrêt: les moniteurs choisissent en effet alors des outils linguistiques très concis, adaptés au rythme des événements en cours, lesquels contraignent tout autant la quantité que la longueur des mots choisis. Il peut s'agir d'un simple "voilà", de phatèmes, du "on" permettant de proposer un soutien plus fort que le "tu", du terme "essayer", permettant d'indiquer à l'élève la prise en compte de la difficulté.

Cet étayage est global dans le sens où il n'est pas une aide centrée sur un aspect local et précis d'un savoir ou d'un savoir-faire à acquérir; il évolue cependant en fonction de la progression des apprentissages, dans le sens où il est plus fortement présent dans les leçons initiales que finales du parcours d'apprentissage.

3.2.2 Etayages de réflexion

Ces formes d'étayage sont définies comme une aide à réfléchir sur les apprentissages et non comme une aide pour exécuter les gestes à apprendre (étayages d'exécution) ou pour soutenir globalement les apprentissages (étayages de soutien). Ces étayages favorisent la réflexion sur l'apprentissage, qu'il s'agisse d'envisager l'apprentissage comme un processus temporel long ou ponctuel.

¹¹ Ces auteurs s'intéressent à l'étayage "langagier", défini en tant qu'aide locale pour aider à dire (et non à faire) et aide globale au développement langagier de l'enfant, lequel est vu comme sous-tendant un développement cognitif; cf. également Hudelot (1993).

Cette catégorie rejoint certaines des caractéristiques pointées par Bruner (décrites ci-dessus en 1.1, tirets c, d) si on les envisage comme un apport à la réflexion sur l'apprentissage: maintenir la poursuite de l'objectif, souligner les caractéristiques de la tâche pertinentes pour son exécution, faire comprendre les écarts entre tâche produite et tâche attendue.

Les étayages concernant le processus d'apprentissage long peuvent se faire par l'explicitation de liens avec des points travaillés lors des leçons antérieures (cf. Extrait 1, où les questions du moniteur orientent l'élève vers la construction d'une posture réflexive) ou au sein d'une même leçon. Ils permettent d'inscrire l'apprentissage dans une temporalité plus globale et aident à la construction d'une mémoire des apprentissages. Ils favorisent aussi, par l'évocation d'un futur où les acquis seront stabilisés, l'inscription dans une trajectoire des apprentissages. Ces étayages peuvent remplir simultanément plusieurs fonctions: dans l'extrait 1, ces questions étayantes permettent en même temps au moniteur qui prend le relai de son collègue d'obtenir des explicitations supplémentaires à celles du carnet¹² et de rappeler ce qui a été travaillé lors de la leçon précédente pour ensuite s'ajuster au mieux à la ZPD de l'élève.

Les étayages de réflexion ponctuels correspondent à des mises en lien plus resserrées dans le temps, aidant la compréhension des savoirs génériques de l'ordre du savoir mécanique, ou du code de la route: ils peuvent correspondre par exemple à la simple mise en mots de ces savoirs mécaniques à un moment opportun de la conduite, ou encore à des questions de vérification des connaissances ("la voiture elle s'est mise à brouter à vibrer ça veut dire que t'es en quelle vitesse /") faisant suite à des aspects vécus ou ressentis pendant la conduite.

3.2.3 Etayages d'exécution

Ces étayages se présentent davantage comme des consignes au sens de Veyrac, (2001: 78), c'est-à-dire comme des indications pour réaliser correctement certains gestes de la conduite en tant que "tâche", la réussite du geste apparaissant alors au premier plan. Ces "consignes d'exécution" décomposent l'enchaînement des gestes à effectuer pour adapter la conduite à l'environnement spatial (la route) et technologique (la voiture). Elles peuvent être vues comme des étayages par "réduction des degrés de liberté" et "signalisation des caractéristiques déterminantes" (Bruner, cf. notre point 1.1, tirets b, d). En ce sens les consignes seraient étayantes par nature.

¹² Le rôle du carnet (support écrit éventuellement explicité oralement avec l'élève et facilitant le relai entre moniteurs) peut être mis aussi en parallèle avec celui du dossier de soin permettant le relai entre infirmières (Grosjean & Lacoste, 1999).

L'étayage minimal contenu dans ces consignes d'exécution est renforcé par d'autres procédés que nous avons rassemblés en trois groupes.

Un premier groupe d'étayages d'exécution consiste à indexer les gestes de la conduite à l'environnement, grâce à:

- la monstration d'un modèle, par exemple quand le moniteur montre avec ses propres pédales comment il faut embrayer et débrayer. On retrouve ici en outre la notion de "démonstration stylisée" (Bruner, cf. notre point 1.1, tiret f);
- le marquage temporel de l'enchaînement des actions (d'abord, ensuite, derrière, etc.);
- l'utilisation de déictiques verbaux (là) et de pointages gestuels;
- le pointage verbal des éléments de la topographie de la route (croisements, ronds-points), ou des usagers (piétons, camion, etc.);
- le rythme de la parole. En conduite, ce rythme, étroitement calqué sur la vitesse du déplacement en cours, est nettement plus rapide qu'à l'arrêt. Parfois le moniteur répète le même terme ("encore encore encore" ou "un tour complet complet complet"), sa parole s'incorporant quasiment à l'action de l'élève pour en soutenir le rythme. Ce phénomène langagier permettant de soutenir l'effort a déjà été observé dans le discours d'entraîneurs sportifs (Gal-Petifaux & Saury, 2002) ou de sages-femmes (Grosjean, 1993)¹³.

Un deuxième groupe d'étayage d'exécution correspond aux demandes du moniteur mettant en relation un geste de la conduite avec un ressenti, par la "signalisation d'indices perceptuels" (Filliettaz, 2007). Par exemple, L demande à M, si elle "sent" que le débrayage ralentit la voiture (Extrait 2, l.7).

Enfin, un troisième groupe d'étayages d'exécution rassemble les analogies. Celles-ci caractérisent toujours de façon très précise les modifications de l'environnement et relèvent souvent de la sphère domestique, ancrant de ce fait les explications dans du déjà connu: le moteur "broute", la voiture "caresse" le trottoir ou "botte les fesses" d'un piéton; il faut pousser le levier de vitesse "comme on ramasse des miettes", tirer le levier "comme un tiroir de cuisine", mettre le clignotant "comme on glisse un pied dans une chaussette".

¹³ De façon liée, la prosodie a déjà été mise en relation directe avec le cadrage de l'expérience (Auchlin *et al.*, 2004).

4. Modalités d'apparition et de combinaison des étayages dans le cours d'action

Les deux extraits suivants illustrent comment les moniteurs mettent en place ces différents types d'étayages, et surtout la façon dont ils les combinent dans la dynamique du cours d'action et de l'interaction, pour exploiter tout à la fois les contraintes didactiques de la Pédagogie Par Objectifs et celles relevant de la situation (arrêt / conduite).

Les extraits choisis concernent deux moments différents de deux leçons dont les objectifs annoncés sont l'embrayage-débrayage et le passage en 5^{ème} pour la première leçon, les changements de vitesse pour la seconde.

4.1 Annonce des objectifs

Dans l'extrait suivant, le moniteur (O) se saisit de l'annonce obligatoire de l'objectif pour aider son élève (M) à réfléchir sur son apprentissage, en particulier sur les points à améliorer, en proposant de nombreux types d'étayages.

- 1 O vingt juin xxxx
 2 <marmonne> ((lit le livret))
 3 alors la dernière fois <voix forte> qu'est-ce que t'as fait de
 beau raconte-moi
 4 M mmmmh on est allé euh:::à la rocade j'étais avec L
 5 O **ouais**
 6 M puis on a:::mis les vitesses
 7 O t'as passé les vitesses /
 8 M ouais cinquième°quatrième cinquième
 9 O ah quand même jusqu'à la cinquième <ton enjoué>

Extrait 1a: (à l'arrêt)¹⁴

L'objectif de la leçon est amené de façon progressive. Tout en lisant le carnet de liaison rempli par un collègue en fin de leçon précédente, O tente d'obtenir quelques explicitations supplémentaires.

Il met en place simultanément un étayage global de réflexion sur la trajectoire d'apprentissage de M. Il l'interroge d'abord sur ce qu'elle a travaillé lors de la leçon précédente avec son collègue L (l.1 à 3), ce qui constitue une forme doublement étayante pour aider M à réfléchir sur ses apprentissages: d'une part en reliant le cours d'action de la leçon ponctuelle au processus global d'apprentissage, d'autre part en faisant appel à une mémoire des apprentissages (étayage de réflexion). Cette demande comporte en même temps un étayage plus global, de soutien, avec l'utilisation de l'expression familière en 3 ("qu'est-ce que t'as fait de beau raconte-moi").

¹⁴ Les conventions de transcription sont explicitées en fin d'article.

Les réponses de M sont toutefois minimales en 4 et 6; O tente de l'aider à dire – et on peut le supposer, à réfléchir sur ses apprentissages – en encourageant ses réponses: d'abord par un phatème (l.5) puis par une reprise (l.7). En outre il renforce son attitude globale de soutien en admirant le niveau de conduite évoqué par M en 9.

- 16 O y a marqué attention aux arrêts débrayer sinon on cale hein
 17 M voilà c'est ça ouais
 18 O tu penses pas à:::débrayer /
 19 M si si! sauf je sais pas qu'est-ce qui m'est arrivé <rires>
 20 O il a marqué euh::: L hein M:::n'écoute pas c'qu'on lui dit-
 21 M -ouais i m'a- je sais pas qu'est-ce qui m'est arrivé l'aut
 jour-
 22 O t'écoutes pas ou t'entends pas /
 23 M nan euh nan nan euh- c'est pas exprès que je fais ça hein /
 24 mais:::je sais pas qu'est-ce c'qui m'est arrivé l'aut jour i me
 25 dit euh:::tu lâches l'accélérateur euh::: tu changes la vitesse
 bon cinquième je- s-s
 26 O ça te paraissait:: chinois /
 27 M ouais on dit que ça <rires>
 28 O ça l'avait fait une fois quand on avait pris un peu de vitesse
 29 <marmonne>
 30 ((lit le livret))
 31 freinage un peu brusque OK
 32 donc prochaine réessayer le quatri quatrième et cinquième **ouais**
 revoir levier manipulations avant de partir
 33 M d'accord

Extrait 1b: (suite, énoncés 10 à 15 non joints)

O utilise en 16 un autre type d'étayage de réflexion en faisant part à M de ce que le collègue a noté comme point à améliorer. L'absence d'ancrage énonciatif (collègue non nommé, verbes à l'infinitif ou associés à "on") contribue à présenter l'attitude à améliorer comme un mécanisme purement causal (étayage d'exécution) et comme un savoir mécanique (étayage de réflexion ponctuel). Cet énoncé renvoie en même temps à l'évaluation finale de la leçon précédente comme à l'annonce de l'objectif de la leçon du jour.

Le moniteur dessine donc dans ici par son discours une véritable "trajectoire située d'apprentissage" (de Saint-Georges, 2008), inscrivant l'apprentissage du moment présent dans un processus temporel plus global reliant le passé, le présent et le futur (étayage sur le processus d'apprentissage long).

En 20, O poursuit la lecture du commentaire de son collègue, en le nommant (L) et pointe alors un autre aspect à reprendre, cette fois-ci plutôt relatif à une particularité de l'attitude de M qu'à un point technique (étayage de réflexion). L'énoncé est proche de ce qu'on pourrait lire dans un bulletin scolaire et pourrait être vu, sans l'attitude de soutien de O, comme une atteinte à la face positive (Goffman, 1973) de M. Celle-ci n'admet cependant pas cette formulation et replace en 21, comme dans sa réponse précédente en 19, le contenu énoncé par O dans une perspective temporelle ponctuelle. O ne ratifie pas ce changement de perspective temporelle: il revient à l'énonciation

d'un temps de l'habituel, mais en proposant en 22 une distinction catégorielle différente de celle de son collègue pour questionner l'attitude de M: "t'écoutes pas ou t'entends pas /". Cette nouvelle catégorisation porte moins atteinte à la face positive de M et peut être vue comme une forme d'étayage ayant pour but d'aider M à réfléchir sur son attitude. M ratifie finalement par sa reprise le temps de l'habituel proposé par O. Mais elle se justifie en 23 du reproche inclus simultanément dans cet étayage en avançant un argument ("c'est pas exprès"), cela avec véhémence, comme nous l'indiquent l'intonation, les trois "nan" et les deux "euh", puis en remplaçant en 24 l'attitude reprochée dans un temps de l'événement ponctuel.

En 26, O poursuit son étayage de réflexion: il admet la perspective temporelle ponctuelle et l'argument proposés par M tout en suggérant un autre argument, celui d'une difficulté de compréhension ("ça te paraissait chinois"), que M ratifie en 27. O indique alors en 28 qu'il se souvient avoir déjà observé la même attitude que celle mentionnée par son collègue ("ça l'avait fait une fois") et place l'attitude reprochée dans un temps intermédiaire entre le ponctuel et l'habituel, en le justifiant par une circonstance ("quand on avait pris un peu de vitesse"). Ce dernier énoncé constitue une autre forme d'étayage réflexif, en tant que proposition aidant M à réfléchir sur les points à travailler, tout en ménageant sa face par une forme de compromis quant à la perspective temporelle proposée par l'un et l'autre.

4.2 Travail des changements de vitesse

L'objectif de cette seconde leçon a été annoncé comme étant centré sur l'embrayage-débrayage que le moniteur (L) fait travailler au cours de la leçon en alternant des phases de conduite et d'arrêt. Dans l'extrait suivant, qui correspond à une phase de conduite, nous observons la formulation de consignes étayantes par elles-mêmes, décomposant l'enchaînement des gestes à effectuer pour embrayer. C'est surtout un étayage aidant à l'exécution de ces gestes par signalisation d'indices perceptuels qui domine. Il permet de mieux indexer le geste à la vitesse de déplacement du véhicule sur la route:

- 1 L voilà donc on va f-commencer à prendre le frein / on va d'abord
 2 repasser en troisième /
 3 tu pousses le levier tout droit vers le haut /
 4 M ((M pousse le levier))
 5 L et tu peux remonter l'embrayage derrière \
 6 M ((Mi remonte l'embrayage))
 7 L tu SENS hein quand tu remontes l'embrayage que ça ralentit ta
 8 voiture
 9 M ((acquiescement discret de M))¹⁵

¹⁵ Notons ici que la discrétion de l'acquiescement est liée au fait que le conducteur est occupé à conduire, ce qui réduit nécessairement son engagement dans l'interaction au niveau non verbal.

- 10 L /°sûr /
 11 M ((*acquiescement de M*))
 12 L et pis après on va pouvoir redescendre donc jusqu'en deuxième xx
 13 parce qu'on va avoir un rond point
 14 M ((*M redescend en seconde*))
 15 L tu peux enlever ton clignotant Michou /
 16 M ((*M enlève le clignotant*))

Extrait 2: (10 mn exactement après le début de la leçon)

En 7, grâce à l'intonation et au phatème "hein", L attire l'attention de M sur son ressenti "tu SENS hein". La demande de perception d'un indice "tu sens" (étayage d'exécution) est imbriquée à l'énoncé d'un savoir perceptuel mobilisable de façon générale ("quand tu remontes l'embrayage ça ralentit ta voiture") et relève de ce fait d'un étayage réflexif: l'évocation de l'indice perceptuel, analysé au départ comme un étayage d'exécution, se transforme au cours du mouvement discursif de montée en généralité en étayage réflexif. Si le "tu" dans "tu sens" a une valeur très individuelle, le "tu" dans "tu remontes l'embrayage" ou le "ta" de "ta voiture" sont proches d'un "tu" générique, valable pour toute personne réalisant cet acte mécanique. Ces pronoms sont donc utilisés comme des outils étayants très concis permettant de particulariser le savoir générique, de l'indexer à la situation particulière rencontrée par M. C'est pourquoi nous repérons ici un étayage d'exécution (par l'ancrage énonciatif) amalgamé à un étayage de réflexion (par l'énoncé d'un savoir générique à déduire de l'action). Ce type de mouvement énonciatif¹⁶, déjà noté dans d'autres genres de discours professionnels, permet d'adapter les règles générales à la situation particulière de l'utilisateur (Weller, 1999; Carcassonne & Servel, 2005).

En 12, L entoure la consigne d'exécution par des étayages balisant les étapes de l'enchaînement des actions ("et pis après... donc"), comme il le fait également en 1 ("d'abord") et 5 ("derrière"). Le "on" souligne le "faire à deux" (étayage de soutien) et poursuit la montée en généralité amorcée dans l'énoncé précédent (étayage de réflexion). La modalité "pouvoir", que l'on retrouve également en 15 ("tu peux"), cristallise trois types d'étayages: elle renvoie à la fois à un étayage d'exécution (consigne, "tu dois"), à un étayage de soutien (encouragement, "tu es capable") et à un étayage de réflexion ponctuel (lien entre l'exécution et un savoir plus général: "c'est possible, par rapport au code de la route et au placement de la voiture").

¹⁶ Nous avons constaté dans l'ensemble des leçons que ce type de mouvement discursif est souvent actualisé dans un genre privilégié, celui du scénario fictif: le moniteur étaye alors l'exécution de certains gestes, soit en les faisant faire en même temps à l'élève, soit en les évoquant de façon rétrospective ou anticipée, en opérant un mouvement discursif du monde de l'action réelle *hic et nunc* vers un monde du possible aboutissant à un étayage de réflexion ("pas trop vi::te ou tu vas nous monter sur le rond-point").

5. Conclusion

Cette analyse exploratoire montre que le genre "leçon de conduite" mobilise une forte "part langagière" (Boutet, 2001) que les moniteurs exploitent avec un art manifeste. Tout en s'adaptant en permanence à un environnement changeant et potentiellement dangereux, ils mettent en place une diversité d'étayages (de soutien, de réflexion, d'exécution) en utilisant une grande variété de possibilités langagières, mais aussi gestuelles et actionnelles. Ils utilisent plus globalement le discours institutionnel de la Pédagogie Par Objectif imposé par le ministère (auto-école classiques ou non) pour le transformer en ressource pour l'étayage.

Notre typologie exploratoire de l'étayage pourrait être complétée par des recherches sur différents plans:

- la recherche de différences dans les modalités d'étayage en fonction du nombre de leçons prises, mettant éventuellement en évidence des typologies de trajectoires d'apprentissage;
- l'analyse des ratés et des malentendus, permettant de mettre en évidence les aides qui fonctionnent (étayages) et celles qui ne fonctionnent pas, voire qui aboutissent à l'effet inverse de celui visé (contre-étayage);
- la comparaison avec des leçons en auto-école classique, permettant éventuellement de caractériser la fréquence des différents types d'étayages comme étant spécifique à l'enseignement en auto-école d'insertion¹⁷;
- plus globalement, la comparaison avec d'autres situations de formation, pratiques ou non, permettant de caractériser d'autres types d'étayages;
- la recherche d'autres façons pour les enseignants en formation d'adultes de rejoindre "en actes" une conception relevant de la psychologie du développement (Vygotski, Bruner) qui a insisté sur l'importance des potentialités des individus, qu'un Autre peut aider à développer grâce à un ajustement, dans l'interaction autour d'une tâche, à la "zone proximale de développement" (ZPD) de celui qui apprend.

¹⁷ L'une des élèves que nous avons filmée, B, racontant son expérience passée en auto-école classique, relate en effet au cours d'une leçon un mode d'enseignement qui contraste avec celui que nous avons observé: "j'ai jamais su en fait pourquoi j'avais la :::c'était mal expliqué j'comprenais rien j'faisais mais bêtement j'passais la première une fois elle m'a engueulée parce que j'ai grillé un feu au mo-au moment- y avait un feu comme ça pis au moment où elle m'a demandé de tourner y en avait un autre aussitôt ° donc j'lai pas vu elle m'a engueulé j'ai f-euh qu'est que j'avais comme connerie- euh :::à la deuxième heure hein euh :::j'ai calé j'ai calé elle m'a hurlé dessus elle m'a fait AVANCE oh j'étais paniquée j'étais pas du tout à l'aise avec cette nana".

Enfin, ces premières conclusions ouvrent de nombreuses perspectives pouvant même apporter un éclairage concernant d'autres situations d'enseignement-apprentissage (en formation d'adultes) que celle de la conduite automobile.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. (1972): *La crise de la culture*. Paris (Gallimard).
- Auchlin, A., Filliettaz, L., Grobet, A. & Simon, A. C. (2004): (En)action, expérientiation du discours et prosodie. In: *Cahiers de linguistique française*, 26, 217-249.
- Bloom, B. ([1956] 1975): *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec (Presses de l'Université du Québec).
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (éds.) (2001): *Langage et travail: communication, cognition, action*. Paris (CNRS Editions).
- Boutet, J. (2001): La part langagière du travail: bilan et évolution. In: *Langage et société*, 98, 17-42.
- Boutet, J., Gardin, B. & Lacoste, M. (1995): Discours en situation de travail. In: *Langage*, 117, 12-31.
- Bronckart, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris (Delachaux et Niestlé).
- Bronckart, J.-P. et Groupe LAF (2004): *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 103).
- Bruner, J. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris (Presses universitaires de France).
- Bruner, J. (1990): ...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris (Eshel).
- Carcassonne, M. (2008): Entretiens de recherche en psychopathologie: une approche par les mouvements de genres. In: *Langage et société*, 123, 87-103.
- Carcassonne, M. & Servel, L. (2004): Sécurité routière, formation et moniteurs d'auto-école: des liens en question. In: *Sécurité Routière et Société*, CD-ROM de l'INRETS (Paris).
- Carcassonne, M. & Servel, L. (2005): Rôle représenté et rôle joué: l'activité des techniciens conseils. In: L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application*. Louvain-La-Neuve (Peeters), 79-98.
- Cicurel, F. (2005): La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant. In: V. Bigot & F. Cicurel (éds.), *Le français dans le monde, Recherches et applications*, <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lpaga/ed/dr/dr/c/articles/f2.pdf>
- Clot, Y. (1999): *La fonction psychologique du travail*. Paris (Presses universitaires de France).
- D'Arrippe-Longueville, F. (2000): Relation d'aide et d'acquisition des habiletés motrices. Congrès international de la SFPS-Paris INSEP, Symposia, <http://archiveouverte.campus-insep.net:81/archimede/INSEP/>
- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1999): L'oral, bon à tout faire?... Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. In: *Repères*, 17, 21-40.
- De Saint-Georges, I. (2008): Les trajectoires situées d'apprentissage. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, *"Vos mains sont intelligentes!"*: Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117), 159-194.
- Filliettaz, L. (2002): *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec (Nota bene).

- Filliettaz, L. (2004): Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. In: *Langage et société*, 107, 31-54.
- Filliettaz, L. (2007): "On peut toucher?": l'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85, 11-32.
- François, F. (1983): *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris (Presses universitaires de France).
- François, F. (1993): *Pratiques de l'oral*. Paris (Nathan).
- Gal-Petifaux, N. & Saury, J. (2002): Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. In: *Revue française de pédagogie*, 138, 51-61.
- Gardin, B. ([1988] 2006): *Paroles d'ouvrières et d'ouvriers*. Limoges (Lambert-Lucas).
- Goffman, E (1973): *La présentation de soi*, Vol. 1. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Vol. 2. *Les relations en public*. Paris (Minuit).
- Grosjean, M. (1993): Polyphonies et positions de la sage-femme dans la conduite de l'accouchement. In: J. Cosnier, M. Grosjean & M. Lacoste (éds.), *Soins et communication. Une approche interactionniste des relations de soins*. Lyon (Presses universitaires de Lyon), 121-158.
- Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999): *Communication et intelligence collective: Le travail à l'hôpital*. Paris (Presses universitaires de France).
- Gumperz, J. (1989): *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris (Minuit).
- Haguenoer, M. (2001): *Un coup de pied dans la fourmière. De l'auto-école au permis de conduire: la mission impossible!* Auto-édition.
- Hudelot, C. (1993): Du noviciat de l'expert. Etayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant. In: *Cahiers de linguistique sociale*, 23, 51-83.
- Hudelot, C. & Vasseur, M.-T. (1997): Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2? In: *CALAP*, 15, 115-141.
- Jobert, G. (2002): Editorial. In: *Education permanente*, 151, 1-3.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980): *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris (Armand Colin).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994): *Les interactions verbales* (Vol. 1-3). Paris (Armand Colin).
- Kunégel P. (2005). *L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs*. In: *Education permanente*, 165, 127-138.
- Lacoste, M. (2001): Peut-on travailler sans communiquer? Verbal et non verbal dans le langage au travail. In: A. Borzeix & B. Fraenkel (éds.), *Langage et travail*. Paris (CNRS Editions), 21-53 et 143-166.
- Lafont, L. (2002): Techniques, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive. In: *STAPS*, 59, 57-70.
- Laumond, F. (2003): *Analyse du travail des enseignants de la conduite; enseignement de règles ou de procédures, ou gestion de processus? Mémoire de DESS en Psychologie-Ingénierie des apprentissages en formation professionnelle*. Université de Bourgogne / ENESAD.
- Mayen, P. (2002): Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. In: *Education permanente*, 151, 87-107.
- Mondada, L. (2002): Interactions et pratiques professionnelles: un regard issu des studies of work. In: *Studies in Communication Sciences*, 2(2), 47-82.
- Mondada, L. (2005): *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne (Presses polytechniques et universitaires Romandes).

- Munoz, G. (2007): L'analyse de quelques "mouvements cognitifs" entre les différentes formes de la connaissance: repères pour la formation. In: Revue du CREN, 4, 39-50.
- Pastré, P. (2002): L'analyse du travail en didactique professionnelle. In: Revue française de pédagogie, 138, 9-17.
- Piaget, J. (1945, 1976): La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).
- Rogalski, J. (2005): Articulation des théories de Piaget et de Vygotski: outils pour la didactique? In: C. Castela & C. L'Houdemont (éds), Actes du séminaire national de didactique des mathématiques. Paris, ARDM et IREM Paris 7, 237-262.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004): Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Toulouse (Octarès).
- Theureau, J. (2004): Le cours d'action: Méthode élémentaire. Toulouse (Octarès).
- Vergnaud, G. (1996): De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. In: Éducatives, 7, 42-44.
- Vergnaud, G. (2004): Le développement cognitif de l'adulte. In: P. Carré & P. Caspar (éds.), Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris (Dunod), 219-233.
- Veyrac, H. (2001): Aperçu de la variété des fonctions des consignes dans le monde du travail. In: Pratiques, 111-112, 77-91.
- Vion, R. (1992): La communication verbale. Paris (Hachette).
- Vion, R. (1999): Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. In: Langage et Société, 86, 95-129.
- Vygotski, L. S. ([1934] 1985): Pensée et Langage. Paris (Éditions sociales).
- Weller, J.-M. (1999): L'Etat au guichet. Paris (Desclée de Brouwer).

Annexe

Conventions de transcription

| | |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| \ | intonation descendante |
| / | intonation montante |
| <voix murmurée> | aspects vocaux |
| - | coupure de mot ou de phrase |
| :: | allongements syllabiques |
| oo | pauses de durées variables (une seconde par point) |
| MAJ | segments accentués |
| souligné | chevauchement de tours de parole ou/ou de tours de parole et d'action |
| gras = | phatèmes de l'autre interactant, inclus dans la transcription du tour de parole en cours |
| ((pousse le levier)) | italique et entre parenthèses: description des gestes ou actions non verbales |

Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale: le cas de l'apprentissage sur la place de travail

Laurent FILLIETTAZ

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
40, Boulevard du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4
Laurent.Filliettaz@unige.ch

The aim of this paper is to contribute to developing a better understanding of the actual conditions in which guidance is provided to apprentices in ordinary work situations. It develops methodological tools and categories for analysing guidance at work and reflects, in a critical perspective, about the contributions and limitations of a practice-based learning system as it is implemented in Switzerland. On the basis of empirical material consisting of audio-video recordings, and drawing on analytical tools borrowed from various approaches in applied linguistics, we propose to investigate how discourse and verbal interaction contribute to the accomplishment of guidance in ordinary work activities. More specifically, we describe various ways of accomplishing direct guidance at work by distinguishing what we call a) spontaneous guidance, b) requested guidance, c) distributed guidance, and d) denied guidance. These categories contribute to depict a contrasted view of the learning potential associated with the practice of work.

Keywords:

Interaction, vocational training, practice-based learning, guidance

1. La formation professionnelle initiale dans un dispositif "dual"

Une des particularités des dispositifs de formation professionnelle initiale attestés en Suisse réside dans leur attachement historique à un modèle dit "dual", c'est-à-dire fondé sur une bipartition entre des pratiques de formation ancrées à la fois dans le monde de l'entreprise et dans celui de l'école. Dans un nombre important de filières de formation, les apprenants sont au bénéfice d'un contrat d'apprentissage avec une entreprise qui prend en charge les dimensions pratiques de la formation. Ils fréquentent en parallèle des écoles professionnelles sur une base régulière (généralement entre 1 et 2 jours par semaine), dans lesquelles ils reçoivent un enseignement théorique, technique et de culture générale.

Ces dispositifs accordent une importance centrale à l'expérience pratique dans les conditions réelles du travail en entreprise. Ils voient la place de travail comme un lieu propice aux apprentissages, et favorisant l'insertion des jeunes dans le monde professionnel (Dubs, 2006). Au cours de ces dernières années, un nombre croissant de voix se sont néanmoins élevées pour questionner certains de ces présupposés (Cohen-Scali, 2000). Les jeunes en

formation disposent-ils des prérequis scolaires et d'une expérience personnelle suffisants pour se confronter aux réalités des pratiques professionnelles? Sont-ils accompagnés de manière adéquate sur la place de travail? Les personnes en charge de leur formation dans les entreprises sont-elles suffisamment formées ou préparées pour endosser leur rôle de formateur? Doivent-elles l'être davantage?

Dans les médias ou les débats publics, ces interrogations tendent à prendre des formes politiques voire polémiques (Filliettaz, 2008a). Sur le plan pédagogique, elles s'adosent néanmoins à des questions théoriques fondamentales qui constituent le socle de domaines de recherche à part entière dans des domaines comme par exemple l'anthropologie de l'éducation (Lave, 1988), la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006; Rogalski, 2005) ou plus généralement la formation des adultes (Billett, 2009): comment les travailleurs apprennent-ils et se construisent-ils dans les activités productives dans lesquelles ils s'engagent au quotidien? A quelles conditions l'expérience du travail leur permet-elle d'élargir les répertoires de ressources disponibles et plus généralement leurs compétences professionnelles? Autant de questions d'une vive actualité qui portent sur les spécificités des apprentissages expérientiels tels qu'ils se déploient en dehors des lieux institués que sont les environnements scolaires.

L'objectif de cet article est de montrer ce qu'une approche orientée par la linguistique de l'interaction peut apporter à ces débats. Au moment où un intérêt croissant se manifeste dans le champ de la recherche en formation professionnelle pour une analyse fine des pratiques effectives (Marcel *et al.*, 2002), nous proposons de considérer qu'une étude détaillée de l'activité réalisée dans une perspective à la fois interactionnelle et multimodale peut contribuer à mieux comprendre les liens qui se tissent entre les activités de travail et les processus de formation.

Pour ce faire, nous adopterons la démarche suivante. Nous commencerons par rappeler quelques convictions désormais bien ancrées dans le champ de la recherche en formation professionnelle et qui consistent à considérer les apprentissages expérientiels dans une perspective collective et sociale dans laquelle l'accompagnement des novices par les experts joue un rôle déterminant (§ 2.). Nous montrerons ensuite comment cette problématique de l'accompagnement peut être reformulée dans les termes d'une approche interactionnelle des activités de travail et comment des catégories méthodologiques mises à disposition par la sociolinguistique et la linguistique multimodale permettent de décrire finement la mise à disposition de l'expertise comme un accomplissement collectivement négocié (§ 3.). Enfin, à partir d'une étude de données empiriques audiovisuelles récemment collectées dans le contexte genevois de la formation en entreprise, nous proposerons de mettre en évidence différents mécanismes interactionnels à l'œuvre dans les

situations de travail auxquelles se trouvent confrontés les apprenants au cours de leur insertion professionnelle (§ 4.). C'est par cette démarche que nous espérons contribuer à mieux comprendre les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation initiale et plus généralement à apporter un éclairage particulier sur la qualité des dispositifs de formation (§ 5.).

2. La part des autres en formation professionnelle

Parmi les différents facteurs pouvant influencer sur la qualité des apprentissages au travail, la part des "autres" – des travailleurs expérimentés, des collègues de travail, des tuteurs – est fréquemment considérée comme un ingrédient particulièrement significatif. Nombreux sont en effet les auteurs qui avancent l'idée selon laquelle les travailleurs n'apprennent pas tout seuls, mais dans des formes d'interactions avec d'autres participants engagés dans les situations.

Cette proposition sous-tend par exemple les modèles anthropologiques de l'apprentissage, qui décrivent comment des membres experts de communautés de pratique orchestrent la *participation périphérique légitime* des novices (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Elle est reprise également dans les travaux de Billett (2001), pour qui les modalités d'accompagnement (*guidance*) des novices constituent des facteurs déterminants des apprentissages:

In short, the quality of direct interaction accessible in a workplace is a key determinant in the quality of learning outcomes. This extends to the availability of this guidance, the willingness of individuals to assist others and the skill experienced coworkers have in sharing this knowledge. (p. 35)

Cet accompagnement prend tantôt la forme d'interactions en face à face avec des travailleurs expérimentés (*direct guidance*), tantôt celle de ressources matérielles accessibles par l'observation (*indirect guidance*). Le champ francophone de la didactique professionnelle avance des arguments allant dans une direction similaire (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Mayen (2002) souligne par exemple que parmi les ressources à disposition dans les situations permettant aux travailleurs de résoudre des problèmes, le rôle des autres est déterminant et qu' "une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction" (p. 87). Quant aux travaux récents de Kunégel (2005), ils mettent en évidence de manière particulièrement éclairante l'importance et la complexité des formes de l'activité tutorale dans le champ de l'apprentissage des métiers techniques en entreprise.

Ces recherches adoptent une approche des processus d'apprentissage en formation qu'on peut qualifier de "contextualiste" et de "collective". A certaines

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

Pourtant, si ces propositions retiennent tout notre intérêt en ce qu'elles mettent en évidence les dimensions sociales des processus de formation, elles se fondent de notre point de vue encore trop souvent sur des catégories générales et statiques, qui ne permettent pas de saisir, dans sa finesse et ses modalités d'accomplissement dynamiques, les ressorts interactionnels de la formation. En continuité avec d'autres travaux conduits en francophonie à propos des micro-interactions en situation de travail et de formation (voir notamment Mayen, 2000; Specogna, 2007; Trognon & Kostulski, 2000), notre approche méthodologique a pour but de montrer en quoi une démarche d'analyse issue de la linguistique du discours et de l'interaction peut contribuer à mieux comprendre les conditions dans lesquelles la présence des "autres" peut constituer un ingrédient déterminant pour saisir les dynamiques d'apprentissage et de formation dans le monde du travail. C'est à une présentation des ingrédients théoriques d'une telle approche interactionnelle de l'accompagnement que les paragraphes suivants sont consacrés.

3. Vers une approche interactionnelle de l'accompagnement en formation professionnelle

Adopter une approche interactionnelle de l'accompagnement en formation, c'est considérer que les ressources collectives de l'apprentissage professionnel ne se ramènent pas à une transmission abstraite et diffuse de l'expertise, mais qu'elles prennent la forme d'accomplissements pratiques à la fois collectivement réalisés et prenant place dans des environnements matériels et sociaux spécifiques. L'étude de ces conditions d'accomplissement renvoie de notre point de vue à une constellation de travaux qui émanent de domaines variés des sciences humaines et sociales, mais qui, à leur manière, contribuent à l'étude de ce que Goffman (1983) a proposé de nommer "l'ordre de l'interaction".

Pour Goffman (1973: 23), l'interaction en face à face désigne comme on le sait l'influence réciproque que des individus peuvent exercer sur leurs actions

respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres, et lorsque se dessinent des enjeux pratiques qui nécessitent des ajustements et des processus de coopération. Dans cette perspective, l'accompagnement des travailleurs novices par les experts s'entend comme une orientation mutuelle que se portent les interactants et comme un engagement réciproque qu'ils manifestent à l'égard d'une activité conjointe. Cette activité conjointe, comme tout événement à caractère social, fait l'objet d'un "cadre de l'expérience" (Goffman, 1991), dans le sens où son interprétation repose sur des prémisses socialement construites et disponibles dans un espace culturel spécifique. La convocation de ces "prémisses organisationnelles" détermine non seulement la manière dont les individus donnent du sens aux événements qu'ils observent dans leur vie quotidienne, mais également la manière dont ils ajustent leur participation à ces événements.

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

Les travaux conduits dans le champ de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978; Sacks, 1992; Mondada, 2001) permettent de préciser les conditions dans lesquelles se construisent localement ces ajustements et leur signification. Pour les tenants de ce courant, l'interaction procède d'une organisation séquentielle dans laquelle alternent les contributions respectives des acteurs. Cette logique de "prise de tour" implique des procédures complexes par lesquelles les participants indiquent des lieux possibles de transition et de relais entre leurs contributions. Cette organisation dynamique et séquentielle de la participation amène par conséquent l'analyste à ne jamais s'intéresser à des actes isolés, mais à considérer que c'est l'enchaînement des "tours d'action", qu'ils soient verbaux ou non verbaux, qui constitue l'unité d'analyse pertinente pour examiner l'engagement des individus dans l'interaction. C'est en effet en regard des réactions d'un interlocuteur à un énoncé qu'on pourra déterminer comment celui-ci a été interprété (Filliettaz & Bronckart, 2004). La résultante de cette procédure est que les significations dans l'interaction ont toujours à la fois un caractère émergent (elles se construisent de tour en tour

de manière contingente et locale) et un caractère dynamiquement négocié (un tour ultérieur peut renforcer ou au contraire remettre en question une interprétation antérieure). L'ordre de l'interaction n'est donc ni général et abstrait, ni décontextualisé. Sa cohérence globale se construit et est constamment retravaillée dans le cours de l'action même, en fonction du contexte et des contingences du moment.

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

Dans cette perspective, étudier les mécanismes de formation professionnelle en rapport avec les activités de travail revient d'abord à s'intéresser aux spécificités interactionnelles de l'accompagnement sur la place de travail et aux modalités par lesquelles l'activité des apprenants s'articule et se combine avec celle des experts: comment les apprenants et les travailleurs expérimentés qui prennent en charge leur formation pratique négocient-ils des micro-changements de participation dans les situations de travail? Comment coordonnent-ils leur engagement dans des activités conjointes? Comment ces activités sont-elles "cadrées", dans leurs enjeux à la fois productifs et formatifs? Quelles ressources langagières et plus généralement multimodales les participants mobilisent-ils à cette fin?

Pour répondre à ces questions, nous proposons ci-dessous une démarche empirique au cours de laquelle nous aurons pour objectif de mettre en

évidence la variété des modalités par lesquelles les travailleurs novices accèdent par l'interaction à des ressources leur permettant de conduire leur activité de travail. La description fine de ces modalités et de ces contrastes permettra de mieux comprendre quelques-unes des propriétés interactionnelles de l'accompagnement sur la place de travail et plus généralement les difficultés que rencontrent les acteurs dans l'accomplissement de ces processus.

4. Les formes interactionnelles de l'accompagnement sur la place de travail

Les données sur lesquelles nous fondons les études de cas présentées ici sont issues d'un travail d'observation conduit depuis 2005 à l'occasion d'un programme de recherche portant sur de formation à des métiers techniques (l'électricité, l'automatique, la mécanique automobile)¹. Ces données prennent la forme d'enregistrements audio-vidéo effectués par nos soins après une immersion de plusieurs mois dans des entreprises formatrices et des écoles professionnelles du canton de Genève. Elles visent à documenter la manière dont s'organisent les interactions verbales et non verbales dans les activités de formation et plus généralement la contribution des processus interactionnels à la mise en circulation des savoirs et aux processus de socialisation professionnelle des apprenants (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008).

Pour les besoins de l'analyse que nous présentons ici, nous avons fait le choix de nous centrer sur des observations issues d'une portion restreinte de notre corpus. La situation étudiée concerne l'activité en entreprise d'un apprenant automatique débutant (ROD), engagé au moment de nos observations dans le premier mois de son activité dans l'entreprise. ROD est âgé de 18 ans et présente un profil relativement représentatif de la population des jeunes engagés dans les filières techniques de formation: il est issu de l'immigration, recourt au français au titre d'une langue seconde, et a connu une scolarité secondaire ainsi qu'une orientation professionnelle non linéaires. Comme les autres apprenants automaticiens genevois engagés dans un dispositif "dual", ROD a débuté son apprentissage par un séjour de six mois dans un centre de formation dans lequel il a bénéficié d'une initiation aux techniques de base du

¹ Ces données ont été constituées dans le cadre d'un programme de recherche intitulé "La mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Une analyse des interactions verbales et non verbales" et subventionné par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (PP001-106603 et PP00P1-124650).

métier d'automaticien². Cette période préparatoire est achevée au moment où ROD fait son entrée dans l'entreprise.

Le milieu de travail dont il sera question ici consiste en une moyenne entreprise active dans la confection de tableaux électriques dans le domaine du bâtiment. L'offre commerciale de cette entreprise réside dans une vaste palette de tableaux électriques, de tailles variables, qui assurent la transition entre l'alimentation générale des bâtiments et la distribution en électricité des installations qui les composent. Au sein de l'entreprise, les activités de travail consistent principalement en l'assemblage et le câblage de modules préfabriqués, selon des plans de montage et des schémas électriques conçus par des techniciens.

La "culture professionnelle" propre à cette entreprise particulière privilégie la *mise au travail accompagnée* plutôt que la *familiarisation progressive*, pour reprendre les catégories de Kunégel (2005). Les apprenants débutants se voient confier des tâches dont ils assument dès les premiers jours la responsabilité, sous la supervision d'une personne expérimentée. Durant la première année de sa formation, l'apprenant débutant travaille en grande proximité avec son maître d'apprentissage, que nous nommerons ici FER. Il côtoie également d'autres employés dans son environnement de travail immédiat: JUL, FRA et DAV notamment.

La tâche d'où ont été extraites les séquences retranscrites ci-dessous a été observée en mars 2006, lors de la deuxième semaine d'engagement de ROD dans l'entreprise. Elle a été enregistrée de manière continue durant une après-midi de travail et consiste pour ROD à finaliser la confection d'un tableau électrique de petite taille dont il a débuté le montage la veille. Les enregistrements documentent la manière dont ROD s'y prend pour mener à bien une tâche qu'il effectue depuis peu, dans un environnement de travail qu'il découvre progressivement, sous la supervision de son maître d'apprentissage.

L'analyse de ces données portera sur la manière dont ROD s'y prend pour conduire cette tâche et sur les ressources que l'environnement de travail est en mesure de mettre à sa disposition pour l'aider à faire progresser l'activité dans laquelle il se trouve engagé. Plus particulièrement, nous montrerons comment l'activité conduite individuellement par ROD s'adosse ponctuellement à des processus interactionnels impliquant d'abord son maître d'apprentissage (FER), puis également les autres membres du collectif de travail. A ce propos, nous dégagerons à l'aide de brèves séquences retranscrites quatre configurations différentes, dans lesquelles

² Les données en lien avec ce centre de formation ont été étudiées dans plusieurs publications récentes: Filliettaz (2007, 2008b); Filliettaz & de Saint-Georges (2006).

l'accompagnement est d'abord spontanément proposé par FER (§ 4.1), sollicité par ROD (§ 4.2), distribué dans le collectif de travail (§ 4.3), puis enfin dénié par ce dernier (§ 4.4). L'analyse de ces séquences ne vise pas à établir une typologie exhaustive des dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation. Elle consiste plus particulièrement à mettre en évidence la complexité des mécanismes en jeu dans les processus de formation sur la place de travail.

4.1 L'accompagnement spontané

La supervision de l'apprenant dans les environnements de travail prend parfois la forme d'une offre spontanée d'accompagnement de la part des experts. C'est une telle configuration interactionnelle qui se manifeste dans ce premier extrait, qui prend place à un moment de transition de l'activité de l'apprenant. ROD a terminé d'installer et de câbler les modules dans son tableau électrique. La prochaine étape de la procédure de fabrication consistera pour lui à confectionner des étiquettes plastifiées destinées à numérotter les bornes et les disjoncteurs contenus dans le tableau. Au moment où débute l'extrait retranscrit ci-dessous, ROD referme le tableau en le recouvrant de plastrons sur lesquels les étiquettes plastifiées devront être collées.

(1) tu m'appelles avant de commencer (226, 01'40 – 02'04)³

- 01'40 1. ROD: ((ROD installe les plastrons sur le châssis inséré dans l'armoire))
- 01'49 2. FER: ((FER lance un regard en direction de ROD)) [#1]
3. ROD: ((ROD continue d'installer les plastrons))
- 01'55 4. FER: pour le gravage quand tu feras le gravage/ . ce serait bien de faire vertical\
5. ROD: vertical comme ça OK\ ((fait le geste dans l'axe vertical de l'armoire)) [#2]
6. FER: tu m'appelles avant de commencer pas que tu te trompes\
02'04 7. ROD: ouais\ ((remet les plastrons en place))



#1: FER lance un regard en direction de ROD



#2: ROD indique la verticalité d'un geste ("vertical comme ça OK")

³ Les conventions de transcription sont indiquées en Annexe.

L'extrait retranscrit ci-dessus montre comment la conduite de la tâche par ROD fait localement l'objet d'une forme de distribution collective initiée par l'expert. Au moment où débute la séquence, la configuration générale de l'activité de l'atelier se structure autour de deux "foyers praxéologiques"⁴ individuels prenant tous deux places dans des "régions" (Goffman, 1973: 105) distinctes de l'environnement de travail: ROD est engagé dans la finalisation du montage de son tableau électrique pendant que FER conduit une tâche distincte devant son propre établi. Pourtant, ces deux "régions" de l'atelier ne constituent pas des lieux étanches et bornés par des obstacles à la perception. Ils sont partiellement accessibles visuellement et permettent à FER d'exercer une surveillance à distance de l'activité de l'apprenant. C'est du moins ce qu'indique son coup d'œil jeté en direction de ROD au moment où ce dernier se saisit des plastrons pour refermer son tableau électrique (voir I.2, #1). Dès la ligne 4, les liens entre ces régions de l'atelier se trouvent renforcés par des formes verbales et donnent lieu à une conjonction de l'activité de l'apprenant avec celle de son maître d'apprentissage. FER sélectionne ROD comme destinataire direct et lui adresse l'instruction suivante: "pour le gravage quand tu feras le gravage ce serait bien de faire vertical" (I.4). Cette instruction concerne l'étape à venir de la procédure de fabrication du tableau et plus particulièrement la manière dont les étiquettes plastifiées devront être gravées. En ligne 5, ROD ratifie cette instruction et en propose une reformulation à la fois verbale et gestuelle: "vertical comme ça OK".

Ce premier extrait retient notre attention en ce qu'il met en évidence plusieurs propriétés intéressantes de l'accompagnement des novices en situation de travail. En premier lieu, il montre que dans certains cas, l'accompagnement prend la forme de conseils ou d'instructions spontanément proposés par les experts. Deuxièmement, il permet de souligner que ces formes d'accompagnement initiées par les experts ne se fondent pas seulement sur des productions verbales mais reposent plus généralement sur des ressources sémiotiques multimodales. Dans ce cas, c'est l'accessibilité visuelle de l'activité de ROD qui déclenche le conseil de FER et c'est un geste iconique qui permet à ROD de vérifier qu'il a correctement interprété la signification du concept de verticalité contenu dans l'instruction de son maître d'apprentissage. Enfin, on notera que dans cet extrait, l'interaction permet aux participants d'anticiper les étapes à venir de la tâche en cours d'accomplissement. La manipulation des plastrons par ROD indique à FER la clôture proche de l'étape de construction du tableau. Ses interventions à

⁴ Le concept de "foyer praxéologique" renvoie à des travaux que nous avons menés sur la problématique de la complexité des configurations de participation aux interactions en milieu professionnel. Il désigne une activité finalisée dans des environnements structurés autour d'une pluralité de tâches conduites de manière simultanée (Filliettaz, 2002, 2005).

l'adresse de l'apprenant dénotent dès lors une triple anticipation: une anticipation des opérations de gravage, telles qu'elles vont prendre place immédiatement après la fermeture de l'armoire par les plastrons ("quand tu feras le gravage ce serait bien de faire vertical"); une anticipation des modalités d'organisation du couple formateur-apprenti dans l'accomplissement de ces opérations à venir ("tu m'appelles avant de commencer"); et enfin, une anticipation des difficultés à venir dans l'activité de ROD, évoquée comme un argument en faveur de l'injonction énoncée ("pas que tu te trompes"). Ainsi, l'accompagnement spontanément proposé par l'expert consiste ici de manière plus générale en une planification de l'organisation séquentielle de l'activité de l'apprenant.

4.2 L'accompagnement sollicité

Dans les données à disposition, les formes spontanées d'accompagnement ne constituent de loin pas les cas de figure les plus fréquents. En règle générale, ce sont les apprenants qui prennent l'initiative de séquences d'interactions et qui doivent ainsi solliciter auprès de leurs collègues de travail les ressources leur permettant de conduire les tâches qui leur sont confiées (voir Gurtner *et al.*, 2007). C'est un tel cas d'accompagnement sollicité que nous présenterons ci-dessous à l'aide d'un deuxième extrait.

Dans la séquence d'interaction retranscrite dans l'extrait (2), ROD a terminé de refermer son armoire électrique et il est engagé dans les opérations de gravage des étiquettes plastifiées. Pour ce faire, il doit recourir à une interface informatique située dans un local attenant à l'atelier, et connectée à une graveuse. La procédure de gravage nécessite l'usage d'un logiciel d'édition que ROD utilise ici pour la deuxième fois. Lors de sa première utilisation, FER lui avait montré les différentes commandes permettant de saisir du texte et des chiffres, mais les notes prises alors dans son cahier ne lui permettent pas encore de conduire cette tâche de manière autonome.

(2) ouais j'arrive (227, 02'25 – 03'35)

```

02'25 1.  ROD:  il est lent/ ((continue de cliquer))
02'29 2.      ((retourne dans l'atelier))
3.  ROD > FER: euh sur l'ordi là j'ai déjà écrit tout/ et puis
4.      j'suis j'suis sur euh: ..
5.      t'es au téléphone/
02'39 6.  FER:  non/
7.  ROD:  ah j'ai cru parce que j'ai cru que t'étais au téléphone\
8.      et puis c'est écrit numéro N-B/ . plan/ . borne/ plan/ .
9.      euh: 2 . je dois effacer/ et je dois mettre 1/ [#1]
02'53 10. FER:  ((continue de travailler sur son tableau))
11. ROD:  parce que t'as dit euh je devais faire attention au
12.      plan\
13.      et pis en-bas un tout petit peu en bas vers la gauche y
14.      a c'est écrit euh N-B/ plan/
03'02 15. FER:  ouais j'arrive\ ((abandonne son travail et accompagne
16.      ROD dans le local informatique))

```

- 03'18 12. ((FER et ROD s'installent devant le PC))
 13. ROD: N-B plan ((pointe le message à l'écran))
 14. FER: t'as fait combien de plans en tout\ .. t'as fait combien de lignes/ [#2]
 15. ROD: lignes/ euh: . quatre\
 03'29 16. FER: ((se saisit de la souris et clique)) ouais qu'une donc t'as enlevé ouais/
 17. ROD: ouais y en a qu'une/



#1: ROD demande de l'aide à FER
 "je dois effacer et je dois mettre un/"



#2: FER vient aider ROD pour saisir les commandes sur l'interface informatique

Dans la partie inaugurale de l'extrait (2), on observe comment l'apprenant recourt à des stratégies de recherche d'aide pour faire face aux obstacles qu'il rencontre dans la conduite de son activité. En ligne 2, il quitte le local informatique, retourne dans l'atelier et s'adresse directement à FER, son maître d'apprentissage: "euh sur l'ordi là j'ai déjà écrit tout et puis j'suis j'suis sur euh:". Dans cette brève séquence interactionnelle, il semble faire face à deux nouvelles difficultés. La première difficulté réside dans l'apparente non disponibilité de l'expert, dont l'absence de réactions (le silence de la ligne 3 et la poursuite de la tâche en ligne 8) oblige ROD à des relances et à l'initiation de séquences latérales. En ligne 4 par exemple, ROD propose une interprétation séquentielle du silence de FER ("t'es au téléphone/"), non validée par ce dernier ("non/", l.5) et que ROD va devoir justifier métadiscursivement ("ah j'ai cru parce que j'ai cru que t'étais au téléphone", l.6). La seconde difficulté réside dans les verbalisations que la situation impose à l'apprenant. Le local informatique étant situé dans un espace distinct de l'atelier, la demande d'aide adressée à l'expert implique nécessairement de mettre en mots le problème rencontré. C'est ce que ROD tente de faire à plusieurs reprises, d'abord en proposant une description des informations localisées sur l'écran du terminal informatique ("et puis c'est écrit numéro N-B/ . plan/ . borne/ plan/ . euh: 2", l.7), puis en mettant celles-ci en lien avec des instructions précédemment énoncées par FER ("parce que t'as dit euh je devais faire attention au plan", l.9). Mais ces descriptions verbales semblent insuffisamment informatives pour permettre une résolution à distance du problème rencontré. En ligne 11, FER abandonne sa propre tâche et annonce finalement sa mise en disponibilité: "ouais j'arrive\"".

Le regroupement des deux participants dans le local informatique inaugure une nouvelle configuration interactionnelle, dans laquelle ROD et FER agissent conjointement en proximité spatiale l'un de l'autre et en adoptant le terminal informatique comme foyer commun d'attention (voir #2). On notera que dans cette forme étroite d'accompagnement (*close guidance*), c'est FER qui prend l'initiative des échanges verbaux en adressant des questions à l'attention de ROD: "t'as fait combien de plans en tout\ .. t'as fait combien de lignes/", l.14; "ouais qu'une donc t'as enlevé ouais/", l.16). On notera aussi que c'est lui qui prend le contrôle de la souris et qui saisit des commandes permettant de conduire la procédure d'édition des étiquettes (voir l.16).

Cette deuxième séquence d'interaction permet ainsi de mettre en évidence de nouvelles propriétés des dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle. En particulier, elle montre que les reconfigurations de la participation à l'interaction sont souvent laissées à l'initiative des apprenants. La sollicitation de l'accompagnement constitue pour eux un enjeu patiemment négocié, dans lequel une multitude de ressources à la fois verbales, spatiales et matérielles sont mises en œuvre. Dans le cas examiné ici, il faut à ROD plus d'une dizaine de tours d'action pour obtenir de la part de FER une ratification de sa demande et une validation de sa disponibilité. Cette organisation dynamique des conditions de mise à disposition de l'accompagnement s'explique en partie par les contraintes productives qui pèsent sur les situations examinées. Dans le travail en entreprise, la formation des apprenants constitue bien souvent un ingrédient supplémentaire d'une multiactivité généralisée dans laquelle les experts conduisent simultanément un nombre parfois important de tâches qui les rendent peu disponibles pour répondre aux demandes des novices. Dans ces environnements, l'accompagnement tend à prendre la forme d'aides ponctuelles dans lesquelles les experts se substituent temporairement à l'apprenant en accomplissant à sa place les tâches qu'il peine à réaliser. Ces configurations ont le mérite de résoudre rapidement les problèmes rencontrés. Elles ne permettent cependant pas toujours aux apprenants de comprendre les difficultés avec lesquelles ils sont aux prises, ni même de reproduire les activités pour lesquelles ils avaient sollicité de l'aide, comme nous le verrons par la suite.

4.3 *L'accompagnement distribué*

C'est précisément parce que la supervision des novices prend du temps et qu'elle implique de fréquentes interruptions dans la conduite des tâches que l'accompagnement est parfois collectivement distribué au sein des équipes de travail. C'est un tel cas d'accompagnement distribué que nous proposons de mettre en évidence à l'aide d'un troisième extrait.

Cet extrait prend place une dizaine de minutes après la séquence précédente. En dépit de l'aide proposée par FER, ROD ne parvient toujours pas à conduire de manière autonome la procédure de gravage et il bute à nouveau sur le nombre de plans qu'il peine à configurer sur le logiciel d'édition graphique. Dans ces conditions, ce n'est plus auprès de son maître d'apprentissage qu'il va trouver de l'aide, mais auprès d'un autre collègue de travail, JUL.

(3) vas-y JUL (227, 11'20 – 12'23)

- 11'20 1. ROD: ((ROD quitte le local informatique pour regagner l'atelier))
- 11'27 2. ROD > FER: j'ai un problème/. il marche pas\ [#1]
- 11'30 3. FER: ah c'est sûr que ça marche pas hein\ . ça peut que fonctionner hein\
- 11'35 4. FER > JUL: vas-y JUL moi j'en peux plus\
5. JUL > ROD: c'est quoi l'problème encore\
6. ROD: ça c'est des T-shirts/ normal/
7. JUL: ouais c'est des T-shirts ((se dirige avec ROD dans le local informatique))
- 11'43 8. et toi le problème c'est quoi/
9. ROD: ça marche pas\
11'48 10. JUL: c'est quoi le problème/ . qu'est-ce qui marche pas: qu'est-ce qui/
11. ROD: je sais pas il me marque ça là\ chaque fois\
12. ((ROD et JUL arrivent devant le PC))
- 11'53 13. JUL: mais il- ((s'installe devant le PC et commence à cliquer)) [#2]
- 12'01 14. c'est comme tout à l'heure\ . t'as des plans en trop\ . faut les supprimer\ . voilà/
15. ROD: ah ça j'oublie tout le temps
- 12'10 16. JUL: mais: oui ouais je sais/ euh parce que ça fait déjà deux fois que je viens ici/ <mhmm>
17. et pourquoi t'as pas fait tout à la suite/
12'13 18. ROD: parce que là/ ça y a des EFI/ ((pointe sur la bande étiquette noire disposée sur la graveuse)) pis je sais pas comment faire/
19. JUL: ouais mais 8 - 9 - 10 là c'est quoi/
20. ROD: 8 - 9 - 10 c'est: c'est avant:: . c'est avant les EFI\
12'23 21. JUL: ouais je t'expliquerai/ . comment programmer ça une autre fois là\ ((quitte le local informatique et regagne l'atelier))



#1: ROD quitte le local informatique pour demander de l'aide: "j'ai un problème il marche pas"



#2: JUL vient aider ROD pour saisir les commandes sur le PC

De manière similaire à la situation observée précédemment, l'extrait (3) débute par un changement de configuration de la participation et par le passage d'une forme individuelle à une forme collective de conduite de l'activité de l'apprenant. En ligne 1, ROD quitte en effet à nouveau le local informatique pour aller demander de l'aide auprès de son maître d'apprentissage: "j'ai un problème il marche pas" (l.2). La forme linguistique de cette demande d'aide emprunte cette fois à des stratégies de figuration, la cause du problème étant attribuée non plus à l'ignorance de la procédure mais à un dysfonctionnement technique de l'ordinateur (*il marche pas*). Mais surtout, les réactions que suscite cette nouvelle demande d'aide prennent la forme de réponses non préférentielles clairement menaçantes pour la face de l'apprenant. FER réagit en deux temps à la demande de ROD. Pour commencer, il reprend l'apprenant sur les termes, jouant sur la polysémie du verbe *marcher*: "ah c'est sûr que ça *marche* pas hein ça peut que *fonctionner*" (l.3). Au-delà de l'argument en apparence lexical, c'est plus généralement la légitimité de la demande d'aide qui se trouve ici contestée. Par ailleurs, FER refuse cette fois explicitement de se mettre à disposition, demandant explicitement à JUL, un collègue de travail, de prendre le relais: "vas-y JUL moi j'en peux plus" (l.4).

Dès la ligne 5, c'est donc JUL et non plus FER qui assure une fonction d'accompagnement auprès de ROD. Cet endossement d'un rôle de formateur est marqué d'abord par des questions adressées à l'attention de ROD: "c'est quoi le problème encore" (l.5), "et toi le problème c'est quoi/" (l.8), "c'est quoi le problème/ qu'est ce qui marche pas: qu'est-ce qui/" (l.10). Ces questions prennent la forme de relances qui évaluent négativement les verbalisations très vagues proposées par ROD ("ça marche pas", l.9). Mais l'endossement par JUL d'un rôle de formateur se manifeste aussi sur le plan proxémique, par le changement de lieux qu'il consent en accompagnant progressivement ROD dans le local informatique (voir #2). L'arrivée des participants devant le PC vient accentuer le potentiel menaçant de la situation. JUL relève rapidement le caractère récurrent du problème rencontré ("c'est comme tout à l'heure\ . t'as des plans en trop\ . faut les supprimer\ . voilà/", l.14) et adresse des reproches à ROD concernant ses difficultés de mémorisation: "mais: oui ouais je sais/ euh parce que ça fait déjà deux fois que je viens ici/" (l.16). Par ailleurs, il continue d'agir en substitution de ROD, et reporte à plus tard les explications qui lui auraient permis de comprendre véritablement comment appliquer la procédure: "ouais je t'expliquerai/ . comment programmer ça une autre fois là" (l.21). JUL quitte alors le local informatique pour regagner son poste de travail.

Ce troisième extrait retient notre attention en ce qu'il permet de souligner le caractère collectivement distribué de la fonction d'accompagnement des apprenants dans les environnements de travail. Dans le cas décrit ici, des relais sont explicitement négociés au sein du collectif d'experts pour répondre

aux demandes de ROD. Ces relais portent sur le mise en disponibilité des experts, mais également sur les modalités à la fois cognitives et relationnelles par lesquelles l'expertise est mise à disposition de l'apprenant. On observera en effet à ce propos que JUL ne se contente pas de répondre à la demande d'aide formulée par ROD. Il prolonge voire accentue la tonalité menaçante de l'échange employée par le maître d'apprentissage pour s'adresser à l'apprenant. Et surtout, il reproduit une forme d'accompagnement consistant à résoudre localement un problème pratique sans pour autant mettre à la disposition de ROD les explications qui lui permettraient de comprendre et de surmonter les difficultés rencontrées. Dans ces conditions, un cercle vicieux semble se mettre en place, dans lequel la nature même de l'accompagnement proposé renforce la dépendance de l'apprenant à l'égard de ses collègues de travail plutôt qu'elle en favorise l'autonomie.

4.4 L'accompagnement dénié

Comme nous l'avons perçu ci-dessus, la sollicitation et la distribution collective de l'accompagnement sont rarement neutres sur le plan relationnel. Au contraire, elles engagent profondément les faces des participants et mènent parfois à des formes conflictuelles d'interactions. Lorsqu'ils se reproduisent, ces échanges teintés de reproches affectent progressivement les conditions dans lesquelles l'expertise est sollicitée et mise à disposition. En particulier, ils conduisent parfois les apprenants à faire face à des formes de dénégations de l'accompagnement. C'est un tel cas d'accompagnement dénié que nous proposons de décrire ici.

Dans le quatrième extrait retranscrit ci-dessous, ROD est de retour dans l'atelier et termine le montage de son tableau électrique. En manipulant maladroitement le tréteau, le tableau tombe au sol et éjecte le châssis contenant les modules électriques. Au moment où débute l'extrait (4), ROD remet en place le châssis dans la structure métallique du tableau, sous le regard désapprobateur de FER:

(4) ah non non c'est bon (226, 39'15 – 40'20)

```

39'15 1. ROD: ((ROD remet en place le châssis après sa chute)) [#1]
39'21 2. ouais le fil là/ . j'espère qu'il est pas cassé/
3. ((ROD enclenche les disjoncteurs))
39'37 4. ROD > FER: mais::/ FER/ [#2]
5. FER: mais::/ ROD/ ..
6. ROD: ah non non c'est bon\ c'est bon\
7. FER: t'es sûr/
8. ROD: ouais\
39'47 9. ((ROD cherche à saisir une vis tombée dans l'armoire))
40'03 10. ROD: il fait chaud ici\
11. ((visse le châssis dans l'armoire))
40'20 12. ROD: voilà j'ai réussi\ .. du premier coup\

```



#1: ROD remet en place le châssis après sa chute



#2: ROD interpelle FER: "mais:: FER/"

L'extrait retranscrit ci-dessus montre une nouvelle fois comment ROD sollicite l'aide de ses collègues de travail pour conduire son activité. En ligne 4, il interpelle son maître d'apprentissage en initiant un échange subordonné préparatoire à une demande: "mais::/ FER/". Mais cette fois également, FER répond de manière non préférentielle à cette intervention initiative ("mais::/ ROD/", l.5). Il reformule ironiquement la demande de ROD en caricaturant ses spécificités prosodiques: l'allongement vocalique sur "mais::" et l'intonation montante accompagnant le prénom de l'interlocuteur. Cet enchaînement non préférentiel n'est pas neutre sur le plan de la conduite de l'interaction. Il marque une forme de désapprobation à l'égard de la requête potentielle de l'apprenant et indique une faible volonté de se mettre à sa disposition. Après un instant d'hésitation, ROD "retire" sa question et propose une clôture de l'échange ("ah non non c'est bon\ c'est bon", l.6), que FER va demander de confirmer ("t'es sûr/", l.7) et que ROD va définitivement valider ("ouais\ ", l.8). On observe donc ici comment se mettent progressivement en place chez ROD des stratégies préparatoires permettant de "sonder" la disponibilité de son maître d'apprentissage. Et on observe également comment l'affichage de l'indisponibilité par FER dans ce registre préparatoire conduit à court-circuiter les échanges en amont des requêtes principales.

Les dénégations successives dont font l'objet les demandes d'aide de l'apprenant dans cet environnement de travail conduisent progressivement ROD à modifier les sortes de verbalisations et les modalités d'adressage proposées. En ligne 10, il commente par exemple la température de l'atelier: "il fait chaud ici\ ". Et en ligne 12, alors qu'il termine de visser le châssis dans la structure métallique de l'armoire, il lance "voilà j'ai réussi\ .. du premier coup\ ". Sur le plan prosodique, ces verbalisations sont énoncées avec une intensité moyenne, oscillant entre le murmure auto-adressé et l'affirmation hétéro-adressée. Sur le plan interactionnel, elles procèdent donc d'une forme hybride d'adressage, à mi-chemin entre le soliloque et l'allocution directe. A ce titre, elles relèvent dans la typologie de Goffman (1987) d'une parole adressée à la cantonade et constituent pour ROD un moyen détourné de rendre public l'état d'avancement de son activité. C'est par ces formes implicites et atténuées de sollicitation de son entourage qu'il entre progressivement en interaction avec

ses collègues de travail. On notera cependant que ceux-ci, en l'occurrence, ne proposent aucune validation interactionnelle de ces verbalisations.

L'implication de la sollicitation des experts et la clôture anticipée des échanges verbaux montrent à quel point l'accompagnement des novices ne donne pas toujours lieu à des formes manifestes et développées de dialogues explicatifs ou d'étayage, mais au contraire à des modalités "ravalées" d'échanges entre les participants, pour reprendre une expression chère à la psychologie du travail (Clot, 1999). Ces processus constituent pour nous des indices interactionnels fins des enjeux qui se nouent autour de la négociation des conditions de mise à disposition de l'expertise dans les environnements de travail.

5. Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement face aux enjeux de la formation professionnelle

Dans cet article, nous avons proposé de considérer les ressources collectives de la formation professionnelle comme des accomplissements pratiques négociés dans l'ordre de l'interaction. A ce propos, nous avons cherché à mettre en évidence la diversité des modalités interactionnelles par lesquelles se manifestent des logiques d'accompagnement des novices dans les environnements professionnels. Nous avons montré qu'en situation de travail, l'accompagnement peut être tantôt spontanément proposé par les experts, sollicité par les apprenants, distribué au sein des collectifs de travail ou encore implicitement dénié par ceux-ci.

Les différents cas de figure décrits ne prétendent pas à l'exhaustivité. Ils permettent néanmoins de mieux comprendre quelques-unes des propriétés de l'accompagnement en formation professionnelle initiale, et en particulier son caractère à la fois collectif, dynamique et multimodal. Cet accompagnement est d'abord *collectif* dans la mesure où il se présente rarement comme une initiative individuelle des maîtres d'apprentissage mais nécessite un engagement coordonné de l'apprenant lui-même et des différentes catégories d'experts présents dans les environnements de travail. Cet accompagnement est ensuite *dynamique* dans la mesure où il est le produit d'une construction progressive, séquentiellement déployée par les participants dans le cours même des activités accomplies. Et il est enfin *multimodal* dans la mesure où il ne saurait se réduire à des formes verbales instructionnelles ou explicatives. Comme nous l'avons souligné, c'est bien la mobilisation combinée de ressources à la fois proxémiques, gestuelles, visuelles, prosodiques et linguistiques qui permet aux participants de s'orienter dans des environnements matériels et symboliques complexes et de reconfigurer localement les modalités de participation aux activités collectives en cours d'accomplissement dans ces environnements de travail.

Envisagé comme un accomplissement interactionnel, l'accompagnement en formation permet de mieux comprendre quelques-uns des problèmes pratiques que rencontrent les novices et les experts dans le quotidien de leur travail. Du point de vue des membres expérimentés des communautés professionnelles, les enjeux principaux semblent se situer sur deux plans: celui de la disponibilité d'une part et celui des modalités d'intervention d'autre part. Sur le plan de la *disponibilité*, les difficultés résident dans la nécessité de concilier les enjeux à la fois productifs et formatifs qui sous-tendent les environnements de travail: faut-il s'interrompre pour répondre aux demandes de l'apprenant ou au contraire se protéger de sorte à ne pas prendre du retard dans ses propres tâches? Sur le plan des *modalités d'intervention*, l'enjeu majeur réside dans la variété des formes que peuvent prendre les contributions des experts à l'activité des novices: faut-il résoudre les problèmes rencontrés localement par les apprenants et agir en substitution de ces derniers ou faut-il au contraire leur donner les moyens de comprendre les situations auxquelles ils sont confrontés de sorte à leur permettre de surmonter eux-mêmes les obstacles rencontrés?

Du point de vue des apprenants également, la sollicitation de l'accompagnement auprès des experts constitue un élément à la fois décisif et potentiellement problématique pour l'insertion dans les collectifs de travail: faut-il persister dans une conduite autonome de l'activité ou solliciter les collègues de travail en cas de doute ou de problème? Comment solliciter leur aide sans les déranger et sans s'exposer à des reproches ou des sarcasmes? A ce propos, il convient de souligner les *injonctions contradictoires* qui pèsent en permanence sur l'activité des novices et qu'illustre de manière emblématique cette brève séquence d'interaction que nous empruntons une dernière fois à nos données. Cette séquence prend place à la fin de la tâche de montage du tableau électrique. ROD explique spontanément au chercheur les difficultés qu'il a rencontrées et les objectifs qu'il se fixe pour la suite, avant que FER ne fasse son apparition et commente à son tour l'activité de l'apprenant.

(5) je vais essayer de faire sans faire aucune question (228, 03'57 – 05'13)

- 04'35 1. ROD: après ce tableau là je vais essayer de pas l'oublier/
pis\ . si ils vont me donner un autre je vais essayer de
faire sans faire aucune question\
04'44 2. FER > ROD: qu'est-ce qu'il y a tu veux me poser des questions/
3. ROD: non je dis je vais je vais je vais l'observer comme ça
la prochaine fois je vais essayer de le faire sans poser
zéro
4. FER: eh ben j'espère/
5. ROD: sans poser les questions
04'51 6. FER: tu sais ce que tu devrais faire une photo\ ..
7. avec ta tête\ .

Cette séquence reflète la valeur négative que revêt la "question" dans cet environnement de travail. Associée à l'activité du novice, elle semble fonctionner comme un résidu perturbateur d'une forme inaboutie de la compétence professionnelle. C'est du moins cette valeur que ROD semble avoir intériorisée lorsqu'il se donne pour objectif "d'essayer de faire sans poser les questions" (I.1 et 3). Et surtout, c'est cette valeur que le maître d'apprentissage renforce lorsqu'il reformule d'un ton menaçant la proposition de ROD ("qu'est-ce qu'il y a tu veux me poser des questions/", I.2) avant de ratifier ses objectifs ("eh ben j'espère/", I.4). Dans ce contexte, des attentes contradictoires pèsent sur l'activité des novices: placés d'emblée dans des situations productives, ils ne peuvent apprendre que par l'accompagnement des experts et en leur "posant des questions"; mais confrontés aux contraintes de la production et au manque de disponibilité de leur entourage, ils doivent tout aussi rapidement parvenir à conduire des tâches "sans poser des questions".

On le voit, les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale recèlent d'abondantes distorsions selon qu'elles sont envisagées par les chercheurs en éducation ou par les acteurs eux-mêmes. Pour les spécialistes de la formation professionnelle, elles constituent des ressources précieuses des apprentissages informels et plus généralement de la socialisation des jeunes dans le monde professionnel. Mais dans le quotidien du travail en entreprise, elles ne vont pas toujours de soi et exposent les acteurs à des situations complexes dans lesquelles ils composent non sans difficultés avec les multiples contraintes qui régissent leur travail. C'est dans ce sens qu'apprendre sur le tas, loin de relever d'une évidence, constitue bien plus le produit d'une véritable activité, une activité collective encore méconnue, mais dont une approche interactionnelle peut contribuer à mieux saisir les spécificités.

BIBLIOGRAPHIE

- Billett, S. (2001): *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crows Nest (Allen & Unwin).
- Billett, S. (2009): Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In: M. Durand & L. Filliettaz (éds.), *Travail et formation des adultes*. Paris (Presses universitaires de France), 37-63.
- Clot, Y. (1999): *La fonction psychologique du travail*. Paris (Presses universitaires de France).
- Cohen-Scali, V. (2000): *Alternance et identité professionnelle*. Paris (Presses universitaires de France).
- Dubs, R. (2006): *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Berne (HEP Verlag).
- Filliettaz, L. (2002): *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec (Editions Nota bene).

- Filliettaz, L. (2005): Discours, travail et polyfocalisation de l'action. In: L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-neuve (Peeters), 155-175.
- Filliettaz, L. (2007): "On peut toucher?": l'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85, 11-32.
- Filliettaz, L. (2008a): L'apprentissage dual en question. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (*Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 117), 15-42.
- Filliettaz, L. (2008b): "Vous avez vu rapide j'ai pas attendu...": Interactions et construction des rapports au temps. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (*Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 117), 197-240.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (2004): La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In: C. Moro & R. Rickenman (éds.), *Situation éducative et significations*. Bruxelles (De Boeck), 35-58.
- Filliettaz, L. & de Saint-Georges, I. (2006): La mise en discours du temps en situation de formation professionnelle initiale: le cas du trempage de l'acier. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 121-144.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008): "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (*Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 117).
- Goffman, E. (1961): *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis (The Bobbs-Merill Company).
- Goffman, E. (1973): *La mise en scène de la vie quotidienne*, Vol. 1. La présentation de soi. Paris (Editions de Minuit).
- Goffman, E. (1983): The interaction order. In: *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Goffman, E. (1987): La position. In: *Façons de parler*. Paris (Editions de Minuit), 133-166.
- Goffman, E. (1991): *Les cadres de l'expérience*. Paris (Editions de Minuit).
- Goodwin, C. (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Gurtner, J.-L., Calame, M. & Corti, D. (2007): Seeking help over the mobile phone: a solution for apprentices at work? Communication présentée dans le cadre de 12th Biennial Conference of EARLI – University of Szeged – Budapest 28.8.-1.9.2007.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London (Arnold).
- Kress, G. *et al.* (2001): *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London (Continuum).
- Kunégel, P. (2005): L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs. In: *Education permanente*, 165, 127-138.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Marcel, J.-F. *et al.* (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. In: *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen, P. (2000): Interactions tutorales au travail et négociations formatives. In: *Recherche et Formation*, 35, 59-73.

- Mayen, P. (2002): Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. In: Education permanente, 151, 87-107.
- Mondada, L. (2001): Pour une linguistique interactionnelle. In: Marges linguistiques, 1. Consulté en 2002 dans <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Mondada, L. (2004): Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise de tour. In: Cahiers de linguistique française, 26, 269-292.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006): La didactique professionnelle. In: Revue française de pédagogie, 154, 145-198.
- Roth, W.-M. (2001): Gestures: their role in teaching and learning. In: Review of Educational Research, 71(3), 365-392.
- Sacks, H. (1992): Lectures on conversation. Oxford (Blackwell).
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1978): A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In: J. Schenkein (ed.), Studies in the organization of conversational interaction. New York (Academic Press), 7-55.
- de Saint-Georges, I. (2008): La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement – apprentissage. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117), 117-158.
- Specogna, A. (éd.) (2007): Enseigner dans l'interaction. Nancy (Presses universitaires de Nancy).
- Trognon, A. & Kostulski, K. (2000): La logique interlocutoire et l'analyse des situations de travail collectif. In A. Weil-Fassina & T. H. Benckroun (éds.), Le travail collectif – Perspectives actuelles en ergonomie. Toulouse (Editions Octarès), 71-96.
- Wenger, E. (1998): Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge (Cambridge University Press).

Annexe

Conventions de transcription

| | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| MAJuscule | segments accentués |
| / | intonation montante |
| \ | intonation descendante |
| XX | segments intranscriptibles |
| (incertain) | segments dont la transcription est incertaine |
| : | allongements syllabiques |
| - | truncations |
| | pauses de durée variable |
| > | relation d'allocation (ROD > FER) |
| <u>souligné</u> | chevauchements dans les prises de parole |
| <ouais> | régulateurs verbaux |
| ((commentaire)) | commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales |
| souligné | indication de la séquence verbale durant laquelle le commentaire s'applique |
| [#1] | index renvoyant à la position de l'image dans la transcription |

Savoir implicite et formation professionnelle: un point de vue interactionnel sur la maîtrise d'un genre discursif lié à la profession de sage-femme¹

Marty LAFOREST

Département de Lettres et communication sociale, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Qc), Canada G9A 5H7
Marty.laforest@uqtr.ca

The mastery of discourse genres associated with professional practice is one sign of acquisition of a professional identity. What sorts of knowledge are highlighted in these discourses? What can apprentices' productions teach us in this regard? To bring some answers to these questions, we analyzed two dossier reviews presented during a work meeting by a student midwife. The student's lack of mastery, evident in the reactions of experienced midwives in the audience, was observed in the poor selection of facts to report: the student related details her interlocutors judged uninteresting and ignored events they saw as essential. These ignored elements show that an adequate selection of relevant information to report on can be seen as a sign of full acquisition of a professional identity related to the recent history of the profession and the implicit knowledge shared within this community of practice.

Keywords:

Interaction, discourse genres, professional identity, professional socialization, language at work, discourse analysis

La capacité à intervenir verbalement de manière adéquate avec les pairs est l'une des marques d'acquisition de l'identité professionnelle. En ce qui concerne notamment les métiers où la parole tient un grand rôle, cette capacité passe par la maîtrise de ce qu'on pourrait appeler les "genres" de discours liés à la profession. Les savoirs que ces discours mettent en jeu peuvent-ils être enseignés? Que peuvent nous apprendre, à cet égard, les productions des apprentis et l'évaluation qu'en font leurs mentors? Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous aurons recours à l'analyse de revues de dossier produites par une étudiante sage-femme au cours d'un stage en maison de naissance. On verra que notre questionnement, centré à l'origine sur la transmission d'un savoir langagier et la socialisation des novices dans une communauté de pratique, engage nécessairement aussi la réflexion sur la professionnalisation des métiers. En effet, nous montrerons que l'histoire récente de la profession dont il sera

¹ Le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada accorde à notre recherche son soutien financier. Nous l'en remercions. Nous remercions également Laurent Filiettaz et les relecteurs anonymes d'une version antérieure de ce texte, pour leurs pertinentes remarques.

question ici marque fortement les attentes des mentors à l'endroit du novice en ce qui concerne sa manière d'intervenir devant les collègues.

1. Identité professionnelle et discours

Hugues (1958) a bien montré que toute profession tend à se constituer "en groupe de pairs avec son code informel, ses règles de sélection, ses intérêts et son langage commun". C'est bien à un code informel que réfère Goffman (1959: 81), pour qui "to be a given kind of person, [...] is not merely to possess the required attributes, but also to sustain the standards of conduct and appearance that's one's social grouping attaches thereto". Sans le dire aussi explicitement, Goffman semble donc faire une distinction entre l'acquisition des "attributs requis" pour l'exercice de la profession – constituants nécessaires, mais non suffisants de l'identité professionnelle – et l'acquisition des standards de conduite du groupe auquel on souhaite s'intégrer. D'une certaine façon, cette distinction recoupe celle qui s'établit entre formation et socialisation professionnelles (Benoît & Davis-Floyd, 2004: 170); la première relève des exigences et de l'organisation d'un programme éducatif formellement constitué, la seconde réfère à un processus informel d'acquisition progressive de la culture partagée par les membres d'un groupe professionnel, ces valeurs, croyances et attitudes, tant envers les collègues que les clients, qui fondent l'appartenance au groupe. Dans cette perspective, l'identité professionnelle, en tant que sentiment d'appartenance à un groupe de référence dont on partage les standards de conduite, peut être vue comme un produit, un résultat de multiples interactions du novice dans un milieu de formation, puis de travail.

Le type de conduite auquel nous nous intéressons tout particulièrement est la conduite langagière. Être universitaire ou médecin c'est, entre autres choses, parler comme un universitaire ou un médecin, c'est-à-dire savoir quoi dire et comment dans l'ensemble des circonstances où cette identité professionnelle doit s'exprimer. Cette maîtrise du discours et de certains genres de discours constitue un enjeu dans les métiers où la parole joue un rôle important, elle garantit cette "pleine participation à une communauté de pratique"² qui marque, selon Lave & Wenger (1991) la fin de la période de formation.

Il faut entendre ici par genre de discours une manière socialement reconnaissable d'accomplir une tâche langagière particulière. Cette définition très sommaire du genre le lie intimement à la finalité du discours, à la situation de communication et aux actions attendues qu'elle génère. L'interdépendance du genre et des pratiques sociales ressort de nombreux travaux consacrés au discours professionnel (entre autres Miller, 1984; Swales, 1990; Yates &

² Notre traduction de "more and more complete participation in a community of practice".

Orlikowski, 1992; Orlikowski & Yates, 1994; Bhatia, 1993 et 2002; Trosborg, 2000). Tous insistent, dans leur présentation du concept de genre, sur sa finalité socialement définie, reconnue et légitimée par les membres de la communauté professionnelle dans laquelle il circule – reconnaissance qui suppose un certain nombre de caractéristiques de contenu, de structure et de forme.

C'est aussi nous semble-t-il une telle conception du genre qui, sans être toujours explicitée, peut être déduite des travaux sur la présentation de cas, genre connu de tous les professionnels de la santé et bien documenté (voir entre autres Schryer *et al.*, 2002; Ende, Pomerantz & Erickson, 1995; Pomerantz, Ende & Erickson, 1995). Tous les genres discursifs liés à une profession ne font pas l'objet d'un enseignement explicite, mais la présentation de cas, chez les médecins notamment, est mise en pratique au cours de la formation et fait dans certains cas l'objet d'évaluations (selon les auteurs mentionnés). Il s'agit donc d'un genre nettement codifié (au moins en termes de contenu) au sein de la profession.

Erickson (1999) a bien montré en quoi la présentation de cas faite par un médecin s'adressant à un pair diffère de celle, beaucoup plus formelle, qu'apprennent les étudiants en médecine au cours de leurs études universitaires. Il a montré aussi la manière dont les étudiants avancés saisissent peu à peu cette différence au contact de leur mentor, pendant leur internat à l'hôpital. C'est donc dire que la maîtrise des genres de discours associés à la profession, même dans les cas où elle est affaire de formation, est aussi et toujours affaire de socialisation (comme le montrent Schryer *et al.*, 2002), en ce sens qu'elle comporte une dimension implicite qui fait que les mentors auraient de la peine à expliquer précisément comment et à quel moment l'apprentissage a lieu.

L'histoire singulière de la profession de sage-femme au Québec, sur laquelle nous reviendrons, se révélant particulièrement intéressante, nous nous sommes posé la question de l'apprentissage d'une variante de la présentation de cas, la "revue de dossier", telle que la pratiquent les sages-femmes. L'examen de telles revues de dossier nous semblait permettre de réfléchir de manière plus approfondie aux liens existant entre l'identité professionnelle, telle qu'elle se donne à voir dans les interactions en milieu de travail, et la formation professionnelle en tant que processus d'acquisition d'un savoir-faire dans le cadre d'un programme universitaire.

Sur les plans théorique et méthodologique, notre approche s'inscrit dans les courants interactionnistes d'analyse du discours. Bien qu'ancrée dans la linguistique, elle est profondément influencée par la conception goffmanienne de l'interaction. Le discours sera donc envisagé ici comme un "faire" langagier, une construction collective et progressive de tous les participants à l'interaction et comme un lieu de construction et de négociation constante du

sens – le sens n'étant pas un "donné" préalable à l'interaction que la parole ne fait que transmettre – et des identités, qu'il s'agisse de l'identité familiale, professionnelle, etc.

2. La sage-femme québécoise et sa formation

Au Québec, la sage-femme est une professionnelle à part entière qui assure l'ensemble du suivi de la grossesse, de l'accouchement et de la période postnatale. Elle peut prescrire certains examens et médicaments. La formation d'une sage-femme dure quatre ans. La première année est consacrée aux cours fondamentaux (anatomie, microbiologie et autres sciences biomédicales) donnés en contexte universitaire. À partir de la deuxième année, les étudiantes commencent une série de stages. Les cours sont dès lors donnés en ligne ou, s'ils doivent réunir toutes les étudiantes avec le professeur, à un rythme intensif dans un bref laps de temps, car la formation se déroule en grande partie en maison de naissance. Les étudiantes sont donc réparties sur l'ensemble du territoire québécois, dans l'une ou l'autre des dix maisons que compte le réseau. Ces années de stage sont fondées sur une relation de compagnonnage, l'étudiante étant couplée à une sage-femme expérimentée qui devient sa préceptrice. La stagiaire suit la préceptrice dans toutes ses activités professionnelles, qu'il s'agisse des consultations, des accouchements eux-mêmes ou des diverses réunions de travail. Progressivement, après une période d'observation, elle accomplit sous supervision un nombre croissant de tâches. Chaque stage ne dure que quelques mois, ce qui donne l'occasion à l'étudiante de connaître différentes préceptrices et manières de faire.

C'est au cours de ces stages que l'étudiante acquiert la compétence technique et communicationnelle essentielle à la pratique et forge peu à peu son identité professionnelle³. Cette identité est indissociable de l'histoire très singulière de la profession au Québec. Sans rappeler cette histoire en détail (voir à ce sujet Laforce, 1987; Biggs, 2004; Vadeboncoeur, 2004), il nous semble important de mentionner que les sages-femmes "de village", présentes dans la tradition québécoise comme dans toutes les communautés, ont peu à peu disparu à mesure que l'hospitalisation des femmes devenait le standard en matière d'accouchement, à partir des années 1930. La profession renaît dans les années 1970, en partie sous l'impulsion du mouvement féministe, et obtient finalement la reconnaissance officielle de l'État en 1999, malgré les réticences du Collège des médecins.

³ Nous avons montré dans Laforest et Vincent (2007) que la première année de stage marquait un tournant important dans l'intégration par l'étudiante des valeurs spécifiques à la profession.

Les "nouvelles" sages-femmes⁴ se définissent par opposition aux autres groupes de professionnels œuvrant dans le domaine de l'obstétrique. Elles sont pour l'instant très minoritaires sur le "marché" de la périnatalité⁵ et elles incarnent une force de résistance et d'appel à la mobilisation contre la compartimentalisation et l'instrumentalisation croissantes des soins de santé. Leur savoir technique et scientifique en matière de périnatalité étant équivalent à celui d'un médecin généraliste, elles s'en distinguent et se définissent donc par un certain nombre de valeurs spécifiques qu'elles défendent et qui orientent leur pratique, notamment une approche holistique de la santé, l'importance accordée à la continuité des soins et la volonté d'*empowerment* de la cliente (Ordre des sages-femmes du Québec, 2005).

3. Les données de l'analyse

Nous sommes engagés dans une démarche de recherche *sur*, et de plus en plus avec les sages-femmes depuis 2002, moment où nous avons commencé à recueillir des données sur le sujet. Cette démarche procède d'une accumulation d'expériences d'observation participante et de collecte (toujours en cours) de données variées, qui permettent de suivre l'évolution rapide d'une profession qui est toujours, à l'heure actuelle, en voie de consolidation institutionnelle. Nous avons au départ réalisé des entretiens semi-dirigés avec deux sages-femmes faisant partie de la génération qui a mené la lutte pour la reconnaissance officielle de la profession. Plusieurs de ces pionnières, toujours actives, sont aujourd'hui préceptrices. Nous avons ensuite interviewé de la même façon 21 étudiantes, qui étaient engagées au moment de l'entretien à divers stades de leur formation, afin d'évaluer leur perception de la profession et la transmission des valeurs spécifiques à la pratique sage-femme (Laforest & Vincent, 2007). Par ailleurs, nous sommes membre du comité de sélection des étudiantes sages-femmes depuis plusieurs années (une seule université offre la formation au Québec), ainsi que d'une équipe qui s'affaire actuellement à constituer un fonds d'archive sur la ré-émergence de la profession à partir des années 1970.

Toutes ces expériences informent l'analyse qui sera présentée dans les pages qui suivent. Elles enrichissent l'interprétation, la lecture que l'on peut faire d'un autre ensemble de données, spécifiquement constitué en 2003 dans le but

⁴ L'appellation "*new midwifery*" est utilisée au Canada pour désigner la renaissance de la profession après sa quasi-extinction. Le mouvement québécois que nous décrivons s'est aussi développé de façon plus ou moins semblable dans quelques autres provinces canadiennes, dont l'Ontario. Pour un panorama, on consultera avec profit Bourgeault, Benoît et Davis-Floyd (2004).

⁵ En 2006, seulement 1,6% des naissances étaient supervisées par une sage-femme (0,5% en 1994) (Ministère de la santé et des services sociaux, 2008: 25).

d'observer les interactions professionnelles en tant que telles, tant avec les clientes qu'avec les collègues. Nous avons alors enregistré (enregistrement audio seulement) une vingtaine d'heures de travail de deux sages-femmes dans une maison de naissance de la région montréalaise, chacune travaillant en duo avec une stagiaire. La maison de naissance, où travaillent à l'heure actuelle presque toutes les sages-femmes québécoises, est un lieu d'accouchement et de consultations pré et post-natales, distinct de l'hôpital. On y accueille des femmes qui ne présentent aucun problème de santé et qui sont en quête d'une approche alternative de la périnatalité. L'interaction analysée, tirée de ce corpus, est la réunion hebdomadaire de l'équipe de travail de la maison. 15 personnes y participent, 7 sages-femmes, 4 étudiantes en stage, 3 aides natales et une secrétaire.

4. La "revue de dossier"

La revue de dossier est une variante de la présentation de cas⁶, genre qui intervient dans les relations entre professionnels et non avec la cliente. Sa finalité est généralement d'informer les collègues, ce qui se révèle nécessaire dans un certain nombre de circonstances, par exemple lorsque le professionnel est membre d'une équipe qui évalue périodiquement le travail accompli et décide du suivi à donner à chaque dossier.

La manière de procéder à la revue de dossier s'acquiert progressivement au contact des collègues expérimentées et ne fait généralement pas l'objet d'un apprentissage formel⁷. La maîtrise du genre implique bien sûr celle de la structure du discours attendu, mais aussi, comme on le verra, une sélection adéquate des informations pertinentes dans la situation, sélection qui est le résultat d'une compréhension très subtile du savoir partagé et de ce qui fait l'intérêt d'une information dans le milieu concerné et en fonction de l'objectif visé.

La stagiaire commence à faire des revues de dossier à partir du stage trois (sur un total de quatre⁸) – ce n'est donc pas une activité de débutante. Sa

⁶ Cette appellation ne semble pas faire l'unanimité, ce qui est peut-être un indice du caractère pas tout à fait fixé du genre. Nous l'utilisons parce que c'est celle qui revient le plus souvent dans la bouche des sages-femmes consultées, mais l'appellation "revue par les pairs" a aussi été entendue. En tant que genre, la revue de dossier s'apparente également au "tableau clinique" brossé lors de la relève des équipes d'infirmières et décrit par Grosjean et Lacoste (1999: 93ss).

⁷ Dans certaines maisons de naissance, il existe cependant un document écrit précisant quels éléments du dossier doivent être présentés, document rédigé, à l'origine, à des fins d'auto-régulation plus qu'à des fins pédagogiques (informations obtenues de la communication personnelle avec l'ex-directrice d'une maison de naissance, aujourd'hui professeure).

⁸ Outre les quatre stages en maison de naissance, la formation comporte un stage en centre hospitalier et une période d'internat.

prise de parole à ce sujet au cours de la réunion est souvent planifiée à l'avance avec sa préceptrice. Pour la future sage-femme, la revue est donc à la fois relation d'événements et mise en scène de soi en tant qu'individu compétent, en ce sens que la stagiaire construit son discours de manière à donner l'image d'une "vraie" sage-femme. Pour la préceptrice, la situation est pédagogiquement complexe, puisqu'elle doit gérer la présentation de la stagiaire, corriger au besoin certaines de ses interventions sans lui faire perdre la face devant l'équipe et sans perturber le déroulement de la réunion.

5. Les revues de dossier d'une stagiaire

La réunion hebdomadaire de l'équipe de travail comporte une période de retour sur les accouchements de la semaine. Deux revues de dossier produites au cours de cette période ont été analysées, pour voir si on y décelait des marques du manque relatif de maîtrise du genre et pour voir de quelle manière la préceptrice intervient avec la stagiaire. Voyons un premier extrait.

Extrait 1⁹ (MN2003, act. 7, 32'58)

1 Direct.: [...] retour sur les accouchements.
 2 Précep.: Ah: [(xxxx)
 3 Direct.: [En y allant brièvement. [...]
 [...]
 6 Précep.: On va y aller brièvement.
 7 Stagi.: Regarde, moi je peux: [j'en ai deux
 8 Précep.: [Les particularités.
 9 Direct.: Vas-y
 10 Stagi.: Ok.
 11 Précep.: Les particularités.
 12 Stagi.: Donc: une femme première grossesse: 36 ans bébé
 13 en siège jusqu'à 37 semaines. [Euh:
 14 Précep.: [Version.
 15 Stagi.: Donc: traitement osthéo: homéopathie, puis:
 16 haptonomie puis les mains de Lise: (rire)
 17 [(xx)
 18 Précep.: [et de Marie-Paule.
 19 [Et du papa. On a fait une version.
 20 Stagi.: [de Marie-Paule et du papa pour tourner le bébé,
 21 donc elle était contente de pou: de savoir
 22 qu'elle allait pouvoir accoucher. Finalement le
 23 travail a commencé elle a passé 24 heures ici,
 24 bébé en postérieur, bien en postérieur, en
 25 postérieur en antérieur il a: il a fait toutes
 26 les positions ce bébé-là pour essayer de se
 27 placer, puis finalement après 24 heures ici, le
 28 transfert à l'hôpital,
 29 Précep.: Pour douleur [excessive au sacrum coccyx.
 30 Stagi.: [douleur excessive oui.
 31 Oui. Et, péridurale, ça a été aussi long, heu:

⁹ Les conventions de transcription sont explicitées en Annexe à la fin de l'article. Direct. = sage-femme directrice de la maison de naissance; Précep. = sage-femme préceptrice; Stagi. = étudiante stagiaire; S.F. = une autre sage-femme.

32 elle a accouché, la péridurale, elle a ils l'ont
 33 diminuée au moment de la poussée 'fait que elle
 34 a très bien senti la poussée, heu: le bébé est
 35 sorti en pleine forme il a: huit livres, et
 36 deux, heu:
 37 Précep.: Huit livres.
 38 Direct.: Anté[rieur?
 39 Stagi.: [Mettons huit livres oui. Huit livres
 40 antérieur:
 [...]
 44 Stagi.: [...] donc bien l'accouchement ça s'est: bien
 45 terminé, en gros, heu: puis là en post-natal
 46 euh:
 47 Précep.: Non je veux:
 48 Stagi.: [oui
 49 Précep.: [juste par rapport à l'accouchement rajouter,
 50 elle a eu un coaching: inimaginable,
 51 Stagi.: humhum
 52 Précep.: par une infirmière qui a dit qu'il fallait
 53 qu'elle accouche avant deux heures parce que
 54 c'était la meilleure en tout cas
 [...]
 59 Je vais juste parler de l'atmosphère qu'il y a
 60 eu rapidement, je me suis retirée un moment
 61 donné puis là Michelle [*la cliente*] me regardait
 62 dans le fond parce que je sentais que
 63 l'infirmière prenait, la place, c'était sa place
 64 son terrain, puis moi je je: je suis pas
 65 intervenue j'étais fatiguée aussi. Puis, un
 66 moment donné Michelle elle dit "Marie-Paule tu
 67 t: tu es bien loin" la jolie phrase qu'elle m'a
 68 dit et là je me suis rapprochée pour lui parler
 69 à l'oreille, mais là les positions, elle a dit
 70 "je peux tu changer de position" j'ai dit "bien
 71 oui!" mais l'infirmière elle dit un moment donné
 72 [*ton autoritaire, débit saccadé*] "à quatre
 73 pattes, ça marche pas." puis moi je voyais puis
 74 elle [*la cliente*] elle disait "oui ça marche,
 75 je, je le sens!" L'infirmière elle a dit [*ton*
 76 *autoritaire*] "tu te tournes sur le dos."
 [...]
 82 (rire) Bien en tout cas je veux juste dire ça là
 83 par: par: c'était particulier, et l'autre chose
 84 particulière en post-natal ben il y a une autre
 85 affaire, puis après ça on va terminer. (rire)
 86 Stagi.: C'est [ça:
 87 Précep.: [Je la laisse aller (rire)
 88 Stagi.: C'est que: elle a eu: rétention des membranes,
 89 heu: vraiment ça l'a sorti en un gros caillot,
 [...]
 96 Précep.: On l'a vérifié le placenta
 97 Stagi.: Donc: [...] C'est ça elle était très inquiète puis
 98 ça l'a:
 99 S.F.: (xx)

Dans ce passage, on peut prendre la mesure du manque de maîtrise de la stagiaire au nombre anormalement élevé d'interruptions de son discours, par rapport à ce qu'on observe quand la locutrice est une sage-femme en titre. On en compte six (l.14, 18, 29, 37, 47 et 99, plus une 7^e interruption, moins certaine, en 96) en un peu plus de deux minutes, qui sont généralement le fait

de la préceptrice – témoin comme la stagiaire de ce qui s'est passé –, sans compter la demande de précision de la directrice de la maison à la ligne 38. Il ressort assez nettement de ces interruptions que la présentation de l'étudiante n'est pas jugée satisfaisante par ses interlocutrices, et que l'insatisfaction tient à la sélection des événements à rapporter. C'est une sélection adéquate qui fait le compte rendu attendu dans les circonstances, et c'est ce qui le distinguerait de tout autre récit de cet accouchement, celui que pourrait en faire, par exemple, la nouvelle mère ou son conjoint. La relation attendue dans le cadre de la réunion de travail est avant tout celle qui permettrait aux collègues de comprendre comment et pourquoi un accouchement qui aurait dû se dérouler à la maison de naissance – donc sans médication ou intervention médicale particulières – s'est finalement terminé à l'hôpital, sous péridurale, et a connu une suite surprenante quelques jours plus tard. La nature des interruptions que subit la stagiaire fait donc apparaître en filigrane les "défauts" de sa présentation.

Ces défauts consistent en la relation de détails qui n'intéressent pas les collègues, car ils ne font pas partie de ces "particularités" du cas qui seules doivent être rapportées, comme l'indique la consigne explicitement donnée par la préceptrice (l.8 et 11), et ne respectent pas l'exigence de brièveté de la présentation formulée par la directrice de la maison à la ligne 3. En effet, une première information essentielle est ici qu'il y a eu version, intervention qui a pour but, avant l'accouchement, de remettre le bébé dans la position la plus favorable pour la naissance, lorsque cette position n'a pas été adoptée spontanément. Une mauvaise position du bébé constituant une contre-indication à l'accouchement en maison de naissance souhaité par la future mère, le succès de la version est crucial. L'interruption assez brusque par la préceptrice, à la ligne 14, est donc motivée par le souci d'aller directement à l'essentiel. Cette intention n'est manifestement pas saisie par la stagiaire, qui continue à la ligne 15 l'intervention amorcée en 12, en développant l'histoire des gestes thérapeutiques préalablement accomplis pour résoudre le problème. À la faveur d'une hésitation de la stagiaire, la préceptrice reprend la parole à la ligne 18 pour compléter brièvement les informations fournies avant de résumer l'ensemble des événements en répétant le résultat de toutes ces manœuvres: "on a fait' une version". Cette intervention de la sage-femme chevauche presque entièrement celle de la stagiaire (l.20), qui reprend en écho une partie des paroles de sa préceptrice avant d'amorcer le récit de la période de travail, particulièrement longue et au cours de laquelle la parturiente est transférée à l'hôpital. On ne peut donc pas dire que la préceptrice est parvenue à freiner l'élan narratif de la stagiaire. Encore une fois, celle-ci accorde trop de temps à des informations non essentielles, la donnée importante, dans le contexte de l'évaluation du travail accompli, étant la raison du transfert, que l'interruption de la préceptrice à la ligne 29 vise à fournir. Comme en 20, la stagiaire reprend en écho (l.30) les paroles de la

sage-femme avant de poursuivre un récit toujours caractérisé par l'abondance de détails, et interrompu une nouvelle fois (l.37) par une rectification de la préceptrice.

Cette profusion d'éléments apparemment superflus est probablement à mettre au compte du double statut de la stagiaire dans ce contexte. Celle-ci, en prenant en charge la revue de dossier qui aurait pu être faite par sa préceptrice, agit en tant que sage-femme, mais elle a pleinement conscience de rester en même temps une étudiante, c'est-à-dire une personne dont toutes les actions peuvent être évaluées dans cette situation de stage. En développant (p.ex.) l'histoire des gestes accomplis pour obtenir la version du bébé, elle fournit des informations qui semblent inutiles aux sages-femmes en tant que collègues, mais qui peuvent démontrer aux évaluatrices qu'elles sont aussi que leur étudiante connaît l'ensemble des moyens à mettre en œuvre pour obtenir le résultat désiré. Ce rôle d'étudiante est manifestement plus saillant que celui de sage-femme dans le discours produit par la stagiaire.

Un mouvement inverse s'amorce cependant, alors que la stagiaire entreprend la relation de la période postnatale. La préceptrice l'interrompt une fois de plus aux lignes 47-49. Mais contrairement à ses autres interventions, il ne s'agit pas de résumer, de gommer les détails, mais au contraire de faire mention d'un événement complètement passé sous silence par la stagiaire et qui, de toute évidence, faisait partie des éléments à mentionner absolument, comme on peut le voir par l'introduction de l'intervention: "non je veux: juste par rapport à l'accouchement *rajouter*", et plus encore par sa conclusion (l.82-83): "Bien en tout cas je veux juste dire ça là [...] c'était *particulier*". Cet événement concerne le rapport établi entre la sage-femme et une infirmière en salle de travail, le transfert de la cliente à l'hôpital ayant donné lieu à un affrontement de leurs positions respectives sur la conduite de l'accouchement. La préceptrice redonnera la parole à la stagiaire après cette longue intervention de plus d'une minute (dont la transcription a été un peu écourtée faute d'espace), mais l'interrompra définitivement à la ligne 99, alors que la revue de ce dossier ne se termine qu'à la ligne 140.

Le *pattern* qui vient d'être exposé se retrouve dans la deuxième revue de dossier de la même stagiaire (Extrait 2).

Extrait 2 (MN2003, act. 7, 37'10)

- 1 Direct.: Il y a tu d'autres accouchements?
 2 Stagi.: Heu oui, j'en ai un autre: premier bébé, une
 3 femme de 28 ans: heu: que: elle: elle a accouché
 4 à 41 [semaines] et 6 [jours] fait que disons
 5 qu'on a clenché [accéléré] un petit peu la
 6 machine, elle a pris des Actées pendant: trois
 7 jours, finalement elle a pris de l'huile de
 8 ricin, (1 sec.)
 9 Précep.: Deux fois.
 10 Stagi.: Deux: deux fois une journée puis: le lendemain.
 11 'Fait que la deuxième dose d'huile de ricin ça

12 l'a bien enclenchée. Une fois arrivée ic: on est
 13 allées la voir chez elle elle était à cinq [cm]
 14 elle est arrivée ici le travail s'est bien
 15 déroulé. Heu: puis: sauf que, arrivée à la
 16 poussée les contractions: étaient: moins
 17 rapprochées, puis après la naissance du bébé, on
 18 a attendu la contraction, on a attendu la
 19 contraction, (rire de ?) et puis finalement à la
 20 sortie du placenta bien il y a: ça s'est mis à
 21 pisser,
 22 S.F.: Ça contractait pas.
 23 Stagi.: Exactement. Donc: une hémorrh[agie
 24 Précep.: [Placenta antérieur
 25 Stagi.: Euh donc. Elle a eu deux Syntos un Ergo: soluté
 26 qui est installé avec 48 millilitres Synto
 27 compression
 [...]
 49 S.F.: Elle a été transférée au St-Paul [un hôpital]?
 50 Précep.: Non non non non non [non
 51 Stagi.: [Non
 52 elle a pas été transférée. [On l'a gardée ici.
 53 S.F.: [Ah OK, AH!
 54 Précep.: Non non pas de transfert.
 55 Stagi.: Pas de transfert.
 56 S.F.: Ey! [Ho!
 57 Précep.: [Non non la: la: la particularité, c'est
 58 qu'un moment donné, euh elle voulait faire ça
 59 mais: il avait un (circulaire) le bébé
 60 [mais finalement il passait pas 'fait qu'il
 61 Stagi.: [Ah oui c'est vrai (xxx)
 62 Précep.: fallait passer ses épaules, bon 'fait que là je
 63 l'ai dégagé parce, qu'il manquait de
 64 contractions [...]

Encore une fois la stagiaire est brièvement, mais fréquemment interrompue par la préceptrice (l.9 et 24), pour n'avoir pas donné d'emblée des précisions techniques qui permettraient aux collègues de bien comprendre ce qui s'est passé. Et encore une fois, la stagiaire oublie de mentionner dans sa relation un événement clé, que la préceptrice raconte ici aux lignes 58-65 (et qui, comme dans l'Extrait 1, est explicitement décrit comme étant la "particularité" du cas), événement qui explique pourquoi le transfert à l'hôpital, qui avait été envisagé, n'a finalement pas été jugé nécessaire. L'oubli de la stagiaire est clairement explicité par sa réaction à la ligne 62 (le "Ah oui c'est vrai", qui chevauche le récit de la préceptrice). La stagiaire ne reprend pas la parole après cette admission de son oubli et comme dans le cas précédent, c'est la préceptrice qui achèvera la présentation (dont la fin n'est pas transcrite ici).

6. Discours, formation et socialisation

Dans les deux revues de dossier dont il est question, l'analyse de la forme que prend l'interaction permet de mettre au jour plusieurs éléments intéressants. Le nombre et le motif des interruptions de la stagiaire indiquent clairement son statut "inférieur" dans la hiérarchie des interlocutrices. En effet, si dans les revues produites par des sages-femmes en titre, les interruptions de pairs

consistent le plus souvent en des questions, elles ont la plupart du temps, dans les passages analysés, une visée "rectificatrice". Ce n'est apparemment pas le style de l'étudiante qui trahit son inexpérience – contrairement à ce qui se passe dans les présentations de cas faites par des internes en médecine et étudiées par Erickson (1999) –, mais le contenu de sa revue, qui devait, selon la consigne donnée, faire état des seules particularités du cas (et de toutes ses particularités).

Le tout est de savoir ce qui mérite l'étiquette de particulier. On peut présumer que l'identité professionnelle est acquise quand la sélection des éléments pertinents correspond à celle que feraient les pairs. Les ethnographes de la communication (notamment Hymes, [1972] 1986) ont montré depuis longtemps que savoir ce qu'il est approprié de dire ou de taire dans certaines circonstances est l'une des principales marques de l'appartenance à une communauté. Or dans les passages analysés, le défaut sanctionné par une interruption tient à la mauvaise sélection des événements à rapporter. Les précisions techniques apportées par la préceptrice constituent autant d'éléments de synthèse qui indiquent que les événements choisis par la stagiaire sont trop longuement relatés. Inversement, les événements sur lesquels revient la préceptrice et qui lui semblent importants sont passés sous silence par l'étudiante.

Rappelons ces événements. Dans le premier cas, la sage-femme a été mal reçue à l'hôpital, où on l'a en quelque sorte "démise" de ses fonctions en prenant le contrôle de la situation avec la cliente. Dans le second, dans une situation où un transfert à l'hôpital est normalement envisagé, la cliente est restée à la maison de naissance. Dans les deux cas analysés, l'événement oublié par la stagiaire est donc lié à la délimitation du champ d'action de la sage-femme par rapport à celui des autres professionnels de la périnatalité (médecins et infirmières), dont le fief est l'hôpital. Il s'agit d'événements éminemment représentatifs de l'histoire récente de la profession. En effet, en dépit de l'opposition du Collège des médecins, la loi sur les sages-femmes entrée en vigueur en 1999 leur donne un pouvoir de décision et d'exécution dans le cadre d'une grossesse et d'un accouchement qui ne présentent aucun facteur de risque particuliers, et leur reconnaît par conséquent une autonomie de pratique qui exclut la subordination à l'autorité médicale. Mais dans les faits, sur le terrain, la collaboration avec le milieu hospitalier, où elles ont tout à fait le droit d'accompagner leur cliente, est loin d'être acquise. La perception des sages-femmes évolue, mais très lentement; de nombreuses infirmières en obstétrique leur sont toujours hostiles et se sentent menacées par leur remise en question de pratiques courantes à l'hôpital (p.ex. la recommandation de rester couchée sur le dos pendant le travail). Le statut de la profession de

sage-femme reste donc précaire et se trouve toujours en période de consolidation¹⁰, dans un contexte de quasi-monopole détenu par les médecins. Il apparaît clairement que ces éléments de la conjoncture actuelle dans laquelle évolue la profession font partie de "l'horizon d'attente" à partir duquel les sages-femmes évaluent la pertinence de ce qui est relaté au cours des revues de dossier, et qu'ils font partie de ce savoir implicite constitutif de l'identité professionnelle et mobilisé dans l'interprétation d'énoncés tels que "allez retour sur les accouchements".

Il faut ajouter à cela qu'avant l'implantation des maisons de naissance, les échanges entre sages-femmes (qui se regroupaient pour se soutenir mutuellement) à propos des dossiers avaient, outre la finalité de s'informer des problèmes qui peuvent survenir et de discuter des moyens de les prévenir ou de les résoudre le plus efficacement possible, une finalité que n'a plus – du moins officiellement – l'actuelle revue de dossier, celle de partager l'émotion de l'expérience vécue avec la cliente, ressentie comme nécessaire dans un contexte de découverte et d'apprentissage progressifs de ce qui était une vocation et pas encore, à l'époque, une profession. Les réunions d'équipe, aujourd'hui, n'offrent plus (ou beaucoup moins) cet espace informel d'expression qu'ont connu la plupart des sages-femmes qui sont aujourd'hui préceptrices, et il n'est pas rare que la revue de dossier soit aussi l'occasion, pour certaines, de renouer avec ce type d'échange plus fondé sur le ressenti de la sage-femme que sur l'histoire proprement dite du cas (communication personnelle). L'histoire du genre "revue de dossier" est donc à faire et pourrait expliquer certaines de ses particularités, notamment cette espèce d'hybridité constatée entre des éléments très techniques axés sur la condition de la cliente et des éléments beaucoup plus subjectifs axés sur la manière dont la sage-femme perçoit ou ressent les événements. Cette dimension émotionnelle du discours est très présente dans le long récit que fait la préceptrice (Extrait 1, I.49-76) de la manière dont elle a vécu l'épisode de l'hôpital: évocation de "l'atmosphère", construction d'une opposition entre l'éloignement ("Marie-Paule tu es bien loin", I.66) et la proximité de la cliente ("je me suis rapprochée pour lui parler à l'oreille", I.68), entre autres. Le rôle que jouent de tels éléments dans le discours professionnel a également été mis en évidence par Grosjean et Lacoste (1999), dans leur travail sur la relève des équipes infirmières.

Que peut-on tirer, plus généralement, de cette analyse d'une situation singulière? On peut raisonnablement faire l'hypothèse que le contenu des discours à produire dans les situations de travail comporte deux types

¹⁰ Dans une perspective semblable, Carcassonne et Servel (2005), dans leur analyse d'une autre profession en mutation (celle de technicien-conseil dans une caisse d'assurance vieillesse) parlent d'une quête de reconnaissance statutaire.

d'éléments. Les éléments du premier type sont les informations nécessaires à l'exécution de la tâche, en fonction de la finalité du discours. Par exemple, une revue de dossier, pour une sage-femme, commence par des informations factuelles concernant la cliente: le rang de sa grossesse (première, deuxième...), son âge et celui du fœtus au moment des interventions ou des événements rapportés. Dans la mesure où ces éléments sont objectivables, et que leur nécessité peut être démontrée à partir de la finalité du discours, on peut en dresser la liste et enseigner, de manière plus ou moins formelle, la manière de les présenter. On peut donc dire que ces éléments relèvent de la formation du futur professionnel. Ce sont ceux-là qui font l'objet des interventions correctives des préceptrices dans les extraits analysés, lorsqu'elles indiquent par exemple à la stagiaire de parler directement d'une version plutôt que d'énumérer la série de manœuvres qui l'ont précédée.

Les éléments du deuxième type sont des informations dont la pertinence est fonction de l'histoire de la communauté professionnelle, en ce sens que leur importance émerge du cumul des expériences communes des membres de cette communauté. Pour cette raison, ils peuvent difficilement être explicités, et par conséquent peuvent difficilement faire l'objet d'un enseignement. Ces éléments touchent à la socialisation plus qu'ils sont affaire de formation. Les membres expérimentés de la communauté n'ont pas forcément conscience de les mobiliser dans leur discours et dans leur évaluation du discours de l'apprentie.

Comment l'apprentie en vient-elle à produire un discours qui correspond de mieux en mieux à celui qu'attendent ses mentors? On parle souvent d'apprentissage par "imprégnation", or Lave et Wenger (1991) ont bien montré qu'il s'agit là d'un concept assez flou. La concordance croissante du discours de la sage-femme débutante et de celui des membres expérimentés de la communauté peut résulter de l'exposition prolongée au discours de ces dernières; elle peut aussi être l'effet de l'accumulation d'expériences de travail semblables à celle des préceptrices. Si tel est le cas, puisque les pratiques évoluent plus ou moins rapidement au gré des changements de structure, on peut penser qu'elles constituent le ferment de l'évolution des genres discursifs pratiqués dans le monde du travail. Les éléments du discours professionnel qui relèvent de la socialisation resteront donc des éléments relativement instables et changeants, que l'on ne peut véritablement s'approprier que dans les premières années de pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Benoît, C. & Davis-Floyd, R. (2004): Becoming a midwife in Canada: Models of midwifery education. In: I. L. Bourgeault, C. Benoît & R. Davis-Floyd (eds.), *Reconceiving Midwifery*. Montréal / Kingston (McGill-Queen's University Press), 169-186.
- Bhatia, V. K. (1993): *Analyzing Genre. Language use in professional settings*. London (Longman).
- Bhatia, V. K. (2002): Applied genre analysis: a multi-perspective model. In: *Iberica*, 4, 3-19.
- Biggs, L. (2004): Rethinking the history of midwifery in Canada. In: I. L. Bourgeault, C. Benoît & R. Davis-Floyd (eds.), *Reconceiving Midwifery*. Montréal & Kingston (McGill-Queen's University Press), 17-45.
- Bourgeault, I. L., Benoît, C. & Davis-Floyd, R. (eds.) (2004): *Reconceiving Midwifery*. Montréal / Kingston (McGill-Queen's University Press).
- Carcassonne, M. & Servel, L. (2005): Rôle représenté et rôle joué: L'activité des techniciens conseil. In: L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve (Peeters), 79-98.
- Ende, J., Pomerantz, A. & Erickson, F. (1995): Preceptor's strategies for correcting residents in an ambulatory care medical setting. In: *Academic Medicine*, 70, 224-229.
- Erickson, F. (1999): Appropriation of voice and presentation of self as a fellow physician: Aspects of a discourse of apprenticeship in medicine. In: S. Sarangi & C. Roberts (eds.), *Talk, work and institutional order*. Berlin (Mouton de Gruyter), 109-143.
- Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. New York (Doubleday).
- Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999): La relève: ethnographie d'une pratique de parole. In: M. Grosjean & M. Lacoste, *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris (PUF).
- Hugues, E. (1958): *Men and their work*. Glencoe (Free Press).
- Hymes, D. ([1972]1986): Models of the interaction of language and social life. In: J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. Oxford (Blackwell), 35-71.
- Laforce, H. (1987): Les grandes étapes de l'élimination des sages-femmes au Québec du 17^e au 20^e siècle. In: F. Saillant & M. O'Neill (eds.), *Accoucher autrement. Repères historiques, sociaux et culturels de la grossesse et de l'accouchement au Québec*. Montréal (Éditions Saint-Martin), 163-180.
- Laforest, M. & Vincent, D. (2007): The transmission of values specific to midwifery and their integration by student midwives. In: *Canadian Journal of Midwifery Research and Practice*, 6(2), 18-26.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge / New York (Cambridge University Press).
- Miller, C. R. (1984): Genre as social action. In: *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Ministère de la santé et des services sociaux du Québec (2008): *Politique de périnatalité 2008-2018*. Québec (Direction des communications du Ministère de la santé et des services sociaux).
- Ordre des sages-femmes du Québec (2005): *La sage-femme au Québec: La philosophie sage-femme*. In: *Ordre des sages-femmes du Québec*. En ligne. Disponible: <<http://www.osfq.org/rubrique/lfsfq/philosophie.php>> (28.11.2007)
- Orlikowski, W. J. & Yates, J. (1994): Genre repertoire: Examining the structuring of communicative practices in organizations. In: *Administrative Science Quarterly*, 39, 541-574.
- Pomerantz, A., Ende, J. & Erickson, F. (1995): Precepting conversations in a general medicine clinic. In: G. H. Morris & R. J. Chenail (eds.), *The Talk of the Clinic*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum Associates), 151-169.

- Schryer, C. F., Lingard, L., Spafford, M. & Garwood, K. (2002): Structure and agency in medical case presentations. In: C. Bazerman & D. Russell (eds), *Writing selves / Writing societies: Research from activity perspectives*. Fort Collins, Colorado (The WAC Clearinghouse). En ligne. Disponible: <http://wac.colostate.edu/books/selves_societies> (07.05.2009)
- Swales, J. M. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Trosborg, A. (ed.) (2000): *Analyzing professional genres*. Amsterdam (John Benjamins).
- Vadeboncoeur, H. (2004): Delaying legislation: The Quebec experiment. In: I. L. Bourgeault, C. Benoît & R. Davis-Floyd (eds.), *Reconceiving Midwifery*. Montréal / Kingston (McGill-Queen's University Press), 91-110.
- Yates, J. & Orlikowski, W. J. (1992): Genres of organizational communication: A structural approach to studying communication and media. In: *The Academy of Management Review*, 17(2), 299-326.

Annexe

Conventions de transcription

La ponctuation est utilisée pour donner une idée de l'intonation. Lorsqu'aucun signe ou autre indication n'apparaît, les mots s'enchaînent sans aucune pause.

| | |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| ` | élision de sons ou de mots |
| : | allongement de la voyelle ou pause vocalisée |
| . | intonème terminal |
| , | brève pause |
| (x sec.) / (rire) | indication de la durée d'une pause plus longue ou de certains éléments paralinguistiques |
| ? | intonation clairement interrogative |
| ! | intonation clairement exclamative |
| [...] | passage éliidé |
| (xxx) | mots inaudibles (le nombre de x indique approximativement le nombre de syllabes) |
| (blabla) | mots dont la transcription est incertaine |
| [bla bla bla] | commentaire de l'analyste |
| A: bla[blab | paroles chevauchées |
| B: [bla | |

Gérer le temps et la participation pendant l'exposé: contributions de l'analyse séquentielle et multimodale à la formation et au conseil de managers

Vassiliki MARKAKI & Lorenza MONDADA

Laboratoire ICAR (CNRS, Université de Lyon), 15, parvis René Descartes,
BP 7000, F-69342 Lyon Cedex 07

Vassiliki.Markaki@ens-lsh.fr, Lorenza.Mondada@univ-lyon2.fr

The paper aims at sketching the possible contribution of conversation analysis to a better understanding of work activities, able to inspire counselling, training and coaching interventions. Firstly, the paper shows that conversation analytic studies of work settings focus on issues that converge with members' concerns about the management of time and information as well as the organization of professional activities and of forms of participation. Although current management models offer solutions to these questions, they tend to favour general approaches which disregard the actual situated and detailed organization of work practices. Thus, detailed analysis of talk and embodied action at work provides for an alternative to these models. Secondly, the paper develops a single case analysis of an excerpt taken from the video recording of a business meeting: it shows how participants orient to time management and to the (re)organization of a PowerPoint presentation, dealing with changing participation frameworks. This detailed sequential and multimodal analysis aims at exploring in an empirical way the contributions of conversation analysis to the understanding of participants' concerns, as well as to the identification of the *methods* participants do mobilize in order to solve situated problems of time and information management.

Keywords:

Conversation analysis, sequentiality, multimodality, temporality, participation framework, professional applications, management, business meeting, PowerPoint presentation

1. Introduction

Les modèles actuels de management se penchent de plus en plus sur les problèmes relationnels au sein du personnel, entre partenaires ou avec des clients, ainsi que sur des questions d'organisation des activités professionnelles, qu'elles relèvent du service ou de la collaboration en équipe. Ils répondent ainsi à des demandes émanant de l'entreprise, concernant des thématiques telles que la gestion des relations interpersonnelles et des conflits, la gestion du temps, la motivation des équipes, le recrutement du personnel, la gestion des plaintes de clients, etc. (Kourilsky, 2004; Mucchielli, 1998; Détrie, 2007).

Il est intéressant de constater que ces questions concernent des phénomènes qui font l'objet d'analyses détaillées dans le champ de l'analyse des interactions. Cela permet de poser la question des contributions possibles de cette dernière à l'élaboration de réponses aux demandes des professionnels.

Dans ce cadre, cet article aspire à montrer comment l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, focalisée sur le déroulement séquentiel de l'interaction en milieu professionnel et prenant en compte aussi bien le langage verbal et la multimodalité que l'utilisation de différents artefacts, peut apporter sa contribution à l'accompagnement des professionnels. Celui-ci peut prendre la forme d'un accompagnement opérationnel, qui relève du domaine de la *formation*, d'un accompagnement collectif dans le cadre du *conseil en entreprise* ou d'un accompagnement personnel au changement, connu aussi sous le nom de *coaching*.

Après avoir explicité les convergences possibles entre les demandes de professionnels et les centres d'intérêt de l'analyse conversationnelle, nous allons présenter une étude de cas qui vise à explorer de manière empirique les apports possibles de l'analyse détaillée d'un cours d'action au domaine professionnel.

2. Convergences entre enjeux professionnels et présupposés de l'analyse conversationnelle

Le cadre général de cet article est défini par les convergences possibles, en partie constatées et en partie à construire, entre, d'une part, des pratiques d'analyse des activités professionnelles issues de l'analyse conversationnelle et de l'ethnométhodologie, et, d'autre part, des demandes professionnelles telles qu'elles se manifestent de manière plurielle dans les situations de travail, que ce soit à travers les pratiques, les exigences et les intuitions exprimées par les professionnels dans leur vécu et dans leurs expériences ordinaires.

La question de l'application des résultats de nos analyses, menées dans un esprit conversationnaliste et ethnométhodologique dans le milieu professionnel s'est posée au fil de plusieurs enquêtes de terrain – concernant par exemple le recrutement du personnel (Markaki, 2005), la gestion des appels de clients à des call centres (Mondada, 2008), la gestion des changements organisationnels (Mondada, 2006a), l'organisation de réunions multiculturelles (Mondada, 2004; Markaki, Merlino, Mondada & Oloff, à par.), la coordination d'équipes en médecine (Mondada, 2003, 2004, 2007a, 2007b), etc. Plus récemment, elle a pris forme dans le cadre de l'implication de notre équipe dans le projet européen DYLAN (Dynamique du langage et gestion de la diversité, 6^e PCRD), au sein duquel nous étudions les activités collaboratives dans des contextes professionnels internationaux. Lors de la négociation de l'accès à ce type de terrains professionnels, nous avons été amenées non seulement à assurer plusieurs clauses de discrétion et de confidentialité mais aussi à garantir un feedback et des actions de conseil ou de formation auprès des professionnels concernés. C'est à partir de cette expérience que nous réfléchissons aux convergences entre le travail de

recherche des linguistes et les expériences et interrogations des professionnels sur le terrain.

2.1 *Du côté des linguistes interactionnistes*

Le cadre conceptuel de nos recherches est celui de l'Analyse Conversationnelle issue de l'ethnométhodologie (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff & Sacks, 1973; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Sacks, 1992; Schegloff, 2007), un courant qui a, avec d'autres, fortement contribué à l'émergence des *workplace studies* (Whalen & Zimmermann, 1987, 1992; Heath *et al.*, 2000; Luff *et al.*, 2000; Goodwin & Goodwin, 1997), explicitement focalisées sur l'étude des activités et des interactions dans des situations de travail diversifiées.

L'analyse conversationnelle a en effet insisté plus que tout autre courant sur les *méthodes* par lesquelles l'activité et l'interaction sont localement organisées par les participants¹: ce faisant, elle a focalisé son attention sur l'ordre interactionnel comme un accomplissement pratique réalisé par eux de manière à la fois systématique et indexicale, fortement ancré dans le contexte de leur action. Indissociable ainsi des spécificités du contexte, l'établissement de cet ordre a une importance configurante sur la perspective et les orientations des participants, agencées et organisées dans une multiplicité de ressources non seulement langagières, mais aussi multimodales, c'est-à-dire gestuelles, corporelles et matérielles. Ces présupposés s'incarnent dans une démarche attachée à reconstruire pas à pas la dimension émergente de l'organisation séquentielle des activités, en reconnaissant à la temporalité de l'action en train de se faire un rôle essentiel (Auer, 2000; Mondada, 2007c). Cette démarche se fonde par conséquent sur l'observation et l'enregistrement d'activités dans leur contexte social d'avènement, sur une transcription détaillée de ces pratiques, base pour leur analyse à la fois spécifique (*single case analysis*) et systématique (analyse de *collections*).

Sur la base de cette "mentalité analytique" (Schenkein, 1978), l'analyse conversationnelle a produit de nombreuses études de situations professionnelles qui tiennent compte des détails de l'interaction pertinents pour les personnels eux-mêmes, des principes d'ordre et d'organisation tels qu'ils ajustent indexicalement au contexte et des procédés à la fois spécifiques et systématiques par lesquels ils sont assurés. Ces études se développent d'abord dans les années quatre-vingt dans des analyses de la manière dont l'*institutional talk-in-interaction* s'organise selon des formats séquentiels spécifiques et spécialisés par rapport à ceux de la conversation informelle (Drew & Heritage, 1992). Elles se développent ensuite dans le

¹ Nous ne fournirons pas ici une introduction à ce courant. Voir pour cela ten Have (1998), Gülich et Mondada (2001).

courant des *workplace studies* (Suchman, 1996; Heath *et al.*, 2000; Luff *et al.*, 2000), qui insistent non seulement sur l'organisation séquentielle de la parole au travail mais aussi sur l'organisation multimodale d'activités professionnelles complexes – comme les interactions se déroulant dans les centres de contrôle d'aéroports ou de métros, caractérisées par des participants souvent géographiquement dispersés, engagés dans des activités médiées par les technologies, dans des contextes peuplés de nombreux artefacts. Alors que les premiers travaux se basaient surtout sur des enregistrements audio et insistaient sur la dimension institutionnelle du contexte, les seconds se basent sur des enregistrements vidéo et soulignent la dimension matérielle et incarnée du contexte (Mondada, 2006b).

Ces différents travaux permettent aujourd'hui de disposer d'une riche variété d'études empiriques des situations de travail, qui contribuent à redéfinir et à "respécifier" ce contexte en reconnaissant le rôle de l'interaction dans la constitution des structures et des institutions professionnelles (Schegloff, 1991). Deirdre Boden (1994) avait déjà mis en évidence le fait que "direct observation of organizational behaviour and work practices in site provides quite distinctive insights into such issues as rationality, effective management, decision-making, resource allocation, and the like" (p. 79) en décrivant une organisation institutionnelle en-train-de-se-faire à travers les pratiques langagières. Nous nous basons sur ces travaux pour faire ici l'hypothèse qu'une telle "mentalité analytique" est propice à fournir aux professionnels un éclairage original sur leur action, qui tient compte de leur propre compréhension de cette action et qui en même temps leur révèle la subtilité des procédés au fondement de son accomplissement.

2.2 *Du côté des professionnels*

Si on se tourne vers les professionnels, on constate que ces derniers sont à la fois très sensibles aux conditions dans lesquelles se déroulent leurs activités – étant souvent de très bons observateurs de leurs propres pratiques – et constamment à la recherche de nouvelles approches pour conceptualiser et résoudre leurs problèmes organisationnels. Pour ce faire, ils ne s'adressent toutefois pas toujours aux chercheurs et apparaissent plutôt fascinés et en même temps méfiants vis-à-vis de modèles parfois simplificateurs – comme le montre le succès de la PNL². Effectivement ces modèles proposent des recettes facilement compréhensibles et promettent des résultats rapides – censés répondre aux impératifs de production et d'adaptation au marché. Dans ce cadre, force est de constater que les modèles de la communication actuellement utilisés pour la formation et le *coaching* des professionnels sont

² Programmation NeuroLinguistique. Pour une présentation critique de cette approche, voir Winkin (1990).

insuffisants: en offrant des solutions issues de schématisations très générales, ils rendent d'autant plus difficile leur application à des cas empiriques spécifiques. Il en est de même des prescriptions normatives aspirant à systématiser des tâches et des procédures, ou à imposer un ordre et une temporalité à des actions qui souvent ignorent la manière dont ces tâches sont "naturellement"³ réalisées et qui tendent par conséquent à appauvrir la richesse des moyens naturels de résolution des problèmes chez les professionnels.

Ainsi, plusieurs offres de services et de conseil émanant de l'analyse conversationnelle ont vu le jour: tel est le cas d'Atkinson (2005) qui après avoir fourni des analyses subtiles des discours des politiciens (1984) a franchi le pas en passant de la recherche à l'entreprise, en fondant une société spécialisée dans le *coaching* et la formation d'orateurs publics. Tel est aussi le cas des chercheurs et conseillers travaillant à Parc Xerox, dans un laboratoire d'entreprise qui a joué un rôle important dans l'émergence des *workplace studies* (par les travaux de Suchman, 1996) et qui fournit des missions de conseil aux entreprises. Ainsi Vinkhuyzen et ses collègues interviennent auprès du service téléphonique d'une banque en démontrant que les procédures d'optimisation des performances dans un centre d'appel dédié à des services financiers peuvent avoir à un impact négatif sur le service client et détourner les opérateurs de leur objectif de rentabilité (rapidité) (Vinkhuyzen *et al.*, 2006). Dans leur analyse, ils constatent que l'imposition normative d'une question de vérification de l'identité de l'appelant en ouverture, visant à éliminer les répétitions d'informations de la part de ce dernier, conduit en fait à des échecs et à des allongements de la durée des appels. Cette étude ne montre pas seulement que ces procédures visant à standardiser les services ne tiennent pas compte de paramètres interactionnels en adéquation avec les situations réelles que les opérateurs rencontrent au quotidien, mais aussi que l'organisation de l'interaction téléphonique ordinaire est elle-même dotée de procédures qui permettent de résoudre ces problèmes. La conclusion de ce type d'étude montre qu'au lieu de changer l'ordre des choses en prescrivant des scripts standardisés, une connaissance détaillée des ressources et des procédés de la conversation ordinaire peut permettre d'identifier des "méthodes" (au sens de Garfinkel, 1967) naturellement disponibles dans les répertoires interactionnels des participants – permettant au passage de valoriser les savoir-faire incarnés et les compétences situées des professionnels.

³ Nous faisons ici référence au "naturalisme" de Sacks au fondement de l'analyse conversationnelle, basée sur la reconstruction des procédés – ou "méthodes" au sens de Garfinkel (1967) – tels qu'ils sont mis en oeuvre dans l'intelligibilité "naturelle" des pratiques sociales (Garfinkel, 1988; Lynch & Boden, 1994; Lynch, 2002).

2.3 *Multiplicité de convergences*

Du fait de son intérêt pour les détails de l'action, pour leur agencement temporel et émergent au fil de la progression de l'interaction, pour l'organisation locale de cette séquentialité, pour les tissus de pertinences tels que vus et traités par les participants eux-mêmes, pour les ajustements aux spécificités du contexte, l'analyse conversationnelle est en mesure d'identifier des extraits d'activités, des tranches de vies au travail significatives du caractère ordinaire ou du caractère problématique d'une situation donnée, et de produire des descriptions qui tiennent compte des perspectives *endogènes* des participants eux-mêmes sur ces situations. Dans ce sens, le travail analytique parvient à dégager des situations souvent très parlantes pour les participants eux-mêmes et à révéler des manières de faire, des solutions, des modèles possibles élaborés et mis en œuvre par eux-mêmes et non en vertu de normes exogènes à l'activité.

Les convergences sont donc multiples entre les intérêts analytiques des uns et les enjeux pratiques des autres. L'attention pour la complexité, la diversité, la spécificité des terrains rencontre les préoccupations des professionnels ancrées dans leur vécu et dans les particularités de leur lieu de travail: du terrain sont issus d'une part, les corpus de données pour les linguistes et d'autre part les pratiques impliquant des tâches et des processus spécifiques pour les professionnels. Des travaux importants ont déjà été proposés dans ce sens par ce que certains appellent l'Analyse Conversationnelle appliquée (ten Have, 2001; Richards & Seedhouse, 2004; Mondada, 2006b; Bowles & Seedhouse, 2007; Llewellyn, & Hindmarsh, à par., etc.). Ainsi, l'attention pour l'action en contexte, pour les activités et les interactions telles qu'elles se déroulent en temps réel en s'ajustant aux contingences de ce contexte, coïncide avec les préoccupations des professionnels pour l'organisation et la coordination de tâches particulières, dans la complexité de leurs détails. L'intérêt pour la compétence située et incarnée des participants s'accorde avec l'intérêt pour la prise en compte et l'amélioration des "savoir-faire" et des "savoir-être" adéquats pour chaque type d'activité. Ces notions sont des termes chers aux approches du management⁴, et renvoient aussi bien à des questions opérationnelles ou techniques qu'aux pratiques langagières, verbales et non verbales, des professionnels. La description détaillée de l'organisation séquentielle de types d'activité recoupe l'objectif des professionnels d'identifier des problèmes spécifiques à leurs activités et par conséquent, reconnaître les bonnes et les mauvaises pratiques selon un système de critères établis sur la base des propriétés et visées spécifiques de ces types d'activités.

⁴ Pour une approche purement managériale, voir l'ouvrage de Collins (2006) devenu une référence dans les milieux professionnels.

Sur la base de ces convergences générales, le défi consiste alors à montrer la manière dont les résultats de la recherche en Analyse Conversationnelle peuvent être mobilisés pour répondre à des demandes spécifiques d'accompagnement et de conseil de la part des professionnels.

3. Négocier la poursuite d'un exposé: une étude de cas

Dans ce qui suit, nous allons réfléchir à un développement empirique de ces constats généraux sur les contributions possibles de l'analyse conversationnelle en nous penchant sur une étude de cas, dont on fournira à la fois une contextualisation, le point de vue exprimé par les participants de manière informelle et une analyse détaillée visant à dégager des éléments pouvant les intéresser.

Ce terrain se caractérise par le fait que l'articulation entre recherche et intervention professionnelle a été exigée dès le départ par nos partenaires. En effet, en échange de l'accès au terrain, ceux-ci nous ont demandé des séances de conseil et de *coaching* sur des problématiques négociées ensemble. Cela constitue ainsi un exemple concret de la convergence possible entre les travaux des linguistes interactionnistes et les demandes des professionnels. Une convergence construite dans le dialogue et qui s'apparente aussi bien à ce que tout consultant doit mettre en œuvre pour prospecter un professionnel et le convaincre de collaborer avec lui et à ce que tout chercheur de terrain doit entreprendre pour s'intégrer dans le site observé et construire une relation de confiance avec ses interlocuteurs.

L'extrait que nous allons analyser provient d'un corpus d'enregistrements vidéo d'une série de réunions au sein d'une compagnie pharmaceutique multinationale ayant son siège en France et des filiales dans toute l'Europe. Régulièrement, l'entreprise réunit les managers des différentes filiales nationales et régionales pour des réunions de concertation et de coordination: le corpus enregistré documente le travail effectué lors de telles rencontres. Bien que l'anglais soit considéré comme la langue officielle des activités internationales de l'entreprise, les participants aux réunions utilisent des variétés très hétérogènes d'anglais lingua franca ainsi que de nombreuses alternances de code entre le français, l'anglais et éventuellement d'autres langues.

Le fragment que nous étudierons en détail provient d'une de ces réunions, à laquelle participent treize managers issus de dix pays européens différents (Fig. 1).

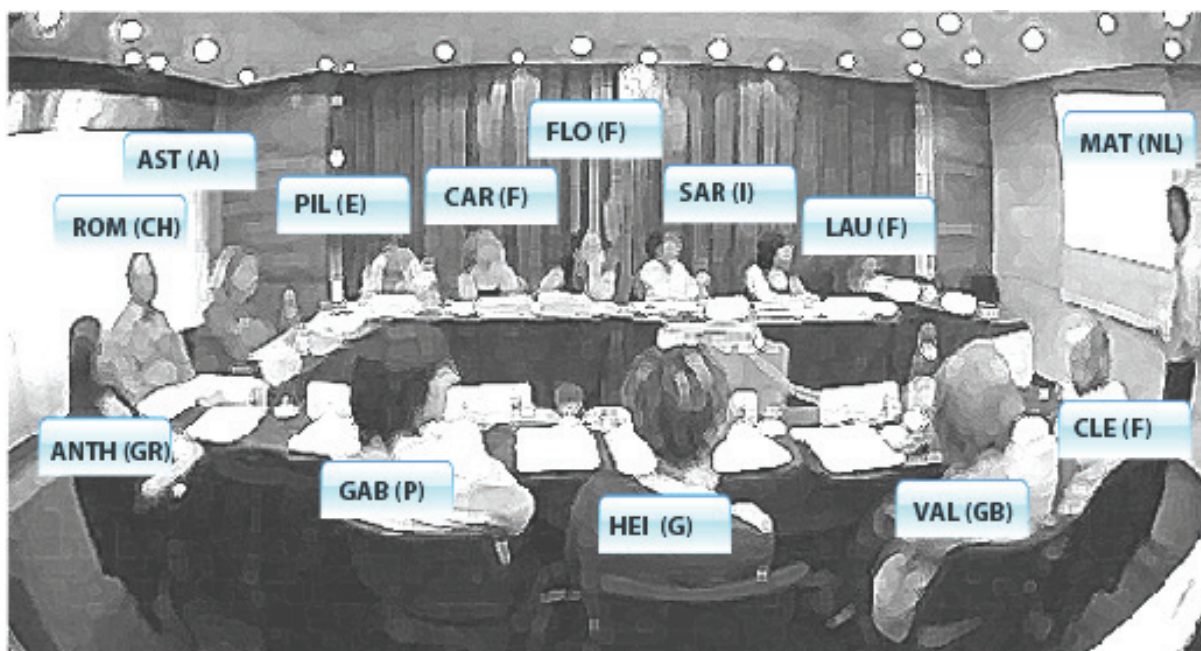


Fig. 1: Disposition des participants à la réunion: en commençant à droite par l'orateur, Mats (MAT, Pays-Bas), on trouve Clémentine (CLE, France), Valérie (VAL, Angleterre), Heidi (Allemagne), Gabrielle (GAB, Portugal), Anthéa (ANTH, Grèce), Romain (ROM, Suisse), Astrid (AST, Autriche), Pilar (PIL, Espagne), Carine (CAR, France), Floriane (FLO, France), Sarah (SAR, Italie) et Laure (LAU, France)

La session est organisée autour des exposés présentés successivement par le représentant de chacun des dix pays: chaque manager est censé présenter en dix minutes l'organisation interne de la filiale de la compagnie dans son pays, ainsi que ses résultats et les difficultés rencontrées. Les exposés sont préparés sur la base d'un modèle de diapositives utilisant le logiciel PowerPoint, qui a préalablement été envoyé par la direction: celle-ci souhaite en effet, dans un souci d'efficacité et de contrôle de ces réunions, standardiser les présentations. La forme des présentations résulte ainsi des contraintes de cette prescription et de la manière dont elle est interprétée par les participants – ce qui constitue un problème classique, bien identifié à la fois par les professionnels (Atkinson, 2005) que par les chercheurs (Schnettler & Knoblauch, 2007; Rendle-Short, 2006).

Durant le terrain ethnographique effectué lors de cette réunion, nous avons pu recueillir les témoignages spontanément offerts par les participants. À plusieurs occasions, nous avons constaté chez eux un sentiment diffus d'(in)utilité, de (dés)intérêt, de (non) pertinence, de redondance des exposés présentés. Bien que les diapositives fondant les exposés avaient été soigneusement préparées par eux, en respectant le modèle proposé par la direction, les exposés étaient généralement considérés comme peu informatifs. Au fur et à mesure que se succédaient les présentations, un sens croissant de redondance a émergé, largement alimenté par la similarité des présentations, respectant le modèle donné. Malgré l'attention accordée à la

structuration de la réunion et à la manière la plus efficace d'y organiser l'échange d'informations, le sentiment prévalent était celui du manque et de la perte de temps. Ainsi, les problèmes de gestion de l'information, du temps, de la forme des exposés, des modes de participation – des questions centrales dans le management – semblaient préoccuper de manière importante les participants. Ces problèmes concernent aussi la demande qu'ils nous ont adressée à cette occasion en tant que chercheurs, nous demandant si nos analyses pouvaient contribuer à indiquer des solutions ou du moins des diagnostics. L'extrait que nous analysons ci-dessous constitue un élément de réponse à ces questions. Il vise à montrer que les questions de temporalité se posent à tous les niveaux d'organisation de l'action située et non de manière générale et abstraite.

4. Gérer le temps de l'exposé: une analyse séquentielle et multimodale

Dans ce qui suit, nous analyserons de manière détaillée le déroulement d'une partie de l'exposé de Mats, qui présente la branche de l'entreprise après que plusieurs autres collègues ont déjà fait de même avec la leur. Nous identifierons les problèmes pratiques auxquels il se trouve confronté et les procédés qu'il met en œuvre, ainsi que les co-participants, pour les résoudre.

Mats a déjà effectué la première partie de son exposé (13 diapositives sur 23), dans laquelle il a présenté les membres de son équipe (notamment en commentant des organigrammes et des photos). Le moment que nous analysons concerne le passage de cette première partie à la seconde, où il présente au contraire les activités de sa filiale.

4.1 Projection visible et retardement de la suite de l'exposé

Nous rejoignons l'exposé de Mats alors qu'il passe non seulement à une nouvelle diapositive (Extrait 1, l.2) mais aussi à une nouvelle partie de son exposé, après que la précédente a été clôturée avec les rires de divers participants (1). Dans ce qui suit, nous basons notre analyse sur une transcription multimodale de ces fragments, qui comporte donc une première ligne avec la parole de chaque locuteur et des lignes additionnelles avec leurs gestes ou actions, lorsque celles-ci sont pertinentes. Les images reproduites dans la transcription se réfèrent à des moments précis du déroulement de l'action, identifiées dans la transcription elle-même (cf. l'abréviation "im" dans la marge)⁵; par ailleurs ces images sont floutées et contourées pour garantir

⁵ La numérotation des images correspond à l'ordre d'apparition dans l'interaction (cf. transcription) et non nécessairement à leur ordre dans le fil de l'article.

l'anonymisation des participants. Les conventions de transcription utilisées sont explicitées à la fin de cet article.

Extrait 1

```

((diapo à l'écran: photos de collaborateurs))
1 CAR: <(0.8) ((rire))> # [ .h ]
2 MAT: [*°so* we# .h° ]
      *change diapo: diapo texte*
      im #image 1 #image 2
3 (0.5)
4 MAT: EH*:#:
      *se penche en avant vers le ppt-->
      im #image 3 + 4
5 (2.2)* #
      mat ->*
      im #image 5
6 MAT: NO*w/ #(.)* euh[: (.)] *this is <euh::/(1.1)> &
      *se redresse* *pointe av laser-->
      im #image 6
7 LAU: [°now°]
8 MAT: &for <euh::(0.9)>

```



Image 2

Image 3

Image 5

Image 6

Le passage au point suivant de l'exposé est rendu publiquement intelligible de différentes manières: Mats change d'abord la diapositive avec le contrôle à distance qu'il tient dans sa main droite, qui lui sert aussi de pointeur laser, pendant qu'il énonce une transition à voix basse et dans un énoncé tronqué (2). Après une pause (3), il émet une vocalisation (4) tout en se penchant vers la diapositive (Images 3-5). Ce mouvement est visible pour tous les participants et se déroule durant une nouvelle pause importante (5). Ce n'est qu'ensuite qu'il produit une particule discursive, "NOW/" (6) qui signale le démarrage de la formulation de cette nouvelle diapositive et qui est accompagnée d'un redressement de sa posture corporelle. La transition entre la partie précédente et la nouvelle section de l'exposé est donc rendue visible et audible par le changement de diapositive, le changement de postures de l'orateur et le marqueur discursif.

Cette manière incarnée d'effectuer la transition attire et refocalise l'attention du public vers la diapositive, et ce dès la ligne 4 de la transcription: alors qu'à la fin de l'épisode précédent les rires sont accompagnés de regards mutuels et

les participants sont caractérisés par une variété de postures (Image 1), à la fin du premier "EH::" (4), leurs postures corporelles et leurs regards sont déjà uniformément orientés vers le PowerPoint (Image 4).



Image 1



Image 4

La projection de la suite de l'exposé est donc remarquée par le public qui s'y aligne. Cette projection est aussi rendue manifeste par le fait que Laure énonce la même particule discursive tout juste après que Mats l'a produite (7), exhibant sa convergence de perspectives avec lui.

La production par Laure – membre du public – d'un marqueur discursif qui relève typiquement de la production verbale attendue de l'orateur manifeste plus que le partage de l'interprétation de la structuration de l'action: elle exhibe une attente forte, voire une réalisation anticipée d'une action qui tout en étant très visiblement projetée n'est pas encore réalisée par Mats.

Mats s'engage dans la suite de l'exposé à la fois de manière visible – en se redressant – et de manière audible, par une série d'hésitations ("NOw/ (.) euh: (.) this is <euh::/(1.1)> for <euh::(0.9)>" (6, 8). Autrement dit, les hésitations contribuent à la fois à la projection de la suite et à son retardement: de son côté, Mats semble gérer la transition comme s'il

redécouvrait lui-même le contenu de sa diapositive, ce qui accentue la différence entre la première partie de l'exposé, plus "légère" et axée sur la présentation de nouveaux collaborateurs grâce à leurs photos, et la seconde partie de l'exposé, plus "substantielle", caractérisée par une diapositive densément remplie de texte.

Cette première partie de l'analyse montre que la transition d'une partie à l'autre de l'exposé est effectuée par une série diversifiée de ressources multimodales; elle est publiquement suivie et reçue par la refocalisation de l'attention conjointe des co-participants; elle se déploie en assumant une temporalité particulière (ralentissement et retardement de la suite).

4.2 Premier changement du cadre participatif

Après le lancement de la nouvelle diapositive, Mats s'engage dans sa formulation:

Extrait 2

```

9          (0.5)
10 MAT:   quAlity assUrance/ <activities related to pharmaceutical
11         responsibility and requiring .h presence of a calif-
12         ((rapide))> qualifed person/ .hhh <e#UH:: (0.8)> (0.6)
          im                                     #image 7
13         <euh:: (0.9)>
14 CLE:   you can go quickly on that=
15 MAT:   =y:Es [i think *A:::ll these ] things are a:re* &
          *parcourt verticalmt la diapo av laser*
16 CLE:   [yeah (.) it's practic-]
17 MAT:   &*a- are the [same in]* in each country so i think &
          *se tourne vers CLE*vers le public-->
18 CLE:   [yeah   ]
19 MAT:   &i will not [euh   ]
20 CLE:   [°°yeah°°]

```

Après une pause (9), Mats s'engage dans l'exposé de cette nouvelle partie de sa présentation, en adoptant une posture très différente de la précédente: alors que "this is <euh::/ (1.1)> for <euh:: (0.9)>" (6, 8) projetait une reformulation relativement autonome du texte, ce qui suit est une lecture du titre et des premières lignes de la diapositive (Fig. 2), avec un rythme temporel soutenu, qui est ralenti par l'auto-réparation (11-12).

2. Quality Assurance / QP activities :

- Activities related to the pharmaceutical responsibility and requiring the presence of a Qualified Person (responsible pharmacist) :

Fig. 2: Début de la page du PowerPoint

Toutefois, à la fin de la lecture de ce premier point, une nouvelle rupture de rythme se produit, par de nouvelles hésitations (" .hhh <eUH:: (0.8)> (0.6)

<euh:: (0.9)>" 12-13) qui rendent visible et audible la préparation par Mats de la suite et la projettent donc.

Encore une fois, cette projection est intelligible pour les autres participants, comme le montre l'intervention de Clémentine, la présidente de séance, qui saisit ce moment d'auto-réparation de l'activité en cours comme une occasion pour introduire une suggestion sur la manière dont la suite peut être réalisée ("you can go quickly on that" 14). Comme l'intervention précédente de Laure (cf. supra, 2) et de manière plus explicite, Clémentine exhibe à la fois une perspective alignée sur la suite de l'action de Mats et une orientation vers l'organisation temporelle de son action, thématifiée ici dans l'injonction à accélérer la présentation.

L'orientation vers les modalités du déroulement de l'exposé de Mats ne concerne en outre pas uniquement Clémentine, mais est visible aussi dans le reste du public: plusieurs participantes baissent les yeux, réorientent leur regard des diapositives vers leurs documents sur la table, en manifestant ainsi une baisse de l'attention (Image 7, correspondant aux hésitations de la l.12).



Image 7

Mats s'aligne immédiatement par rapport à la remarque de Clémentine (par un "=y:ES" 15): les deux participants offrent un *account* de la raison qui motive cette accélération, Mats en explicitant la relation avec les présentations similaires précédemment effectuées par d'autres membres du groupe ("A::ll these things are a:re a- are the same in in each country" 15, 17), Clémentine en esquissant quelque chose qui pourrait être "it's practic-" (-ally the same thing) (16). De manière intéressante, Mats intègre son commentaire dans la verbalisation de la diapositive, en montrant la liste des points auxquels il réfère par "A::ll" (15) avec son laser, par un geste ajusté à l'allongement de la voyelle initiale de "all". Après en avoir entamé la lecture rapide, Mats adopte ainsi une autre façon de traiter la diapositive, par un "résumé" verbal mais surtout gestuel, qui s'oriente vers les nouvelles contraintes temporelles introduites par Clémentine (qui à plusieurs reprises ratifie cette réorientation, 18-19).

À ce stade de l'exposé, la manière dont celui-ci doit être poursuivi est collaborativement géré par Mats et Clémentine. En se détournant posturalement de la diapositive en se tournant vers Clémentine et vers le public (17), Mats accentue et accepte le changement de cadre participatif. Celui-ci était centré sur une bipartition de la salle entre l'orateur et son public; il est maintenant caractérisé par l'intervention de la présidente de séance dans la co-gestion des modalités de l'exposé.

4.3 Le contrôle de l'exposé

L'invitation à accélérer de Clémentine s'accompagne d'un geste ultérieur qu'elle effectue pour contrôler manuellement la suite de l'exposé: elle charge la diapositive suivante en pressant sur une touche du PC qui se trouve devant elle (19-20). L'extrait 3 reprend les dernières lignes de l'extrait 2, augmentées de détails multimodaux pertinents pour l'analyse qui suit:

Extrait 3

```

17 MAT:  &*a- are the [same in]*+ in each country so i think &
          *se tourne vers CLE*vers le public-->
          cle                               +...tend le bras droit v le PC-->
18 CLE:                [yeah  ]
19 MAT:  &i will not | [.h euh ] &
          dia                |nouvelle diapositive
20 CLE:                [°yeah°]
21 MAT:  & euh j'peux changer °moi même°+
          cle              --> en se penchant v le PC-->+
22 CLE:  +ah oui/ pardon\+
          cle              +,,,,,se retire et se relève+
23 MAT:  =hhhh ha ha no j- .h heah hah*huh .h nO problem/
          mat              -->*...se retourne v ppt-->
24      (0.5)

```

Pendant que Mats élabore son *account* et que Clémentine manifeste à plusieurs reprises son accord (18, 20), elle avance progressivement sa main vers le clavier du PC qui se trouve devant elle et sur lequel se trouvent les diapositives (19). Alors que Mats est en train de formuler, par un verbe à la forme négative, le fait qu'il renonce à poursuivre la lecture du PowerPoint, il ne termine pas son tour – manifestement inachevé, suspendu au moment où Clémentine presse la touche ("i will not |.h euh" 19). A la place, il produit une insertion en français adressée à Clémentine ("euh j'peux changer °moi même°"). Ce *code-switching* permet d'accomplir plusieurs actions: d'une part, Mats ouvre une séquence latérale avec Clémentine, où il identifie et règle le problème du contrôle du PowerPoint; d'autre part, le passage au français permet de circonscrire la séquence et de restreindre la participation, en lui donnant un caractère "privé", entre deux membres d'un groupe partageant la même langue, qui n'est pas celle de la réunion.

La séquence latérale permet à Mats de "contrer" l'action de Clémentine et surtout de thématiser la question des droits et obligations relatifs aux

appartenances catégorielles de l'un et à l'autre (Sacks, 1972): en tant que membre de la catégorie "orateur", il revendique le droit de contrôler son PowerPoint (il le fait d'ailleurs en agitant la télécommande qu'il tient dans sa main), face à une autre catégorie, celle de "présidente de séance", dotée elle aussi de droits spécifiques à intervenir. Cette séquence latérale, ainsi que plus globalement l'extrait, montre ainsi à l'œuvre une négociation entre les prérogatives des deux catégories dans la gestion de l'exposé.

La séquence latérale se clôt avec les excuses de Clémentine et son retrait postural vers l'arrière, abandonnant le clavier du PC. Durant son rire, Mats se retourne vers le PowerPoint en reprenant la posture d'orateur pointant avec son laser vers la diapositive.

4.4 Reprise de l'exposé

La reprise de l'exposé se fait par un retour à la lecture, toutefois immédiatement suspendue:

Extrait 4

```

25 MAT:  eh/ o- other #activities/ eh *do i have* to go #
          *.....*se tourne v CLE
          im                #image 8                image 9#
26      through/ o:r [H
27 CLE:  [yes °please° *[EUH:/ HH]
28 MAT:  *[yes]
          -->*v ppt-->
29 CAR?: ((rire))
30 AST:  pfhH fHH fhHf
31 LAU:  °ben s'(il lit tout)°

```



Image 8



Image 9

Mats reprend la lecture de la nouvelle diapositive, dont le titre est "Other activities" (Fig. 3, cf. infra). Mais une fois lu le titre, il suspend la continuation, et formule une question adressée à Clémentine vers laquelle il se tourne (25). Sa question utilise un verbe modal, "do i have to", qui thématise son orientation normative; elle prend la forme d'une question en oui/non qui reconnaît Clémentine comme détentrice de l'attribution du devoir poursuivre ou non. A nouveau, en se tournant vers Clémentine, Mats partage la gestion de son exposé avec la présidente de séance; de manière intéressante cette posture est celle de "body torque" décrite par Schegloff (1998) qui exhibe sa

double orientation, vers l'exposé et vers son interlocutrice (la main tendue avec la télécommande continue à pointer vers le PowerPoint et la base corporelle continue à être orientée vers lui, alors que la tête et le haut du buste se tournent vers l'arrière).

La réponse de Clémentine est complexe: elle est d'abord positive, provoquant un pivotement immédiat de Mats vers le PowerPoint, puis elle est marquée par une auto-initiation de la réparation ("euh:/ HH" 27), dont la prosodie manifeste un changement d'avis de Clémentine.

À ce moment-là plusieurs autres personnes se joignent à cette "négociation": certaines en riant ou souriant (29, 30), d'autres en donnant leur avis (c'est le cas de Laure, 31). De cette manière, le cadre participatif subit une ouverture progressive: de l'orateur centré sur son exposé, vers l'orateur négociant avec la présidente la continuation, au groupe dans son ensemble qui intervient de manière plurielle et non convergente. Les conditions de la poursuite de l'exposé sont donc transformées.

4.5 La continuation de l'exposé

Dans ce cadre participatif élargi, où il n'est plus seul en contrôle de son exposé, Mats reprend la lecture:

Extrait 5

```

32 MAT:  but ben okey make <available .h document for tenders
33       [provides support with ] x*xxxx ((très rapide))>
          *se tourne v CLE -->
34 AUD:  [((petits rires et sourires))]
35 SAR:  [((he he he he)) ]
36       (0.4)
37 MAT:  nO/ yes/
38 HEI:  +HE [HE HH+
39 CLE:  [yes/ +
          +gd movvmt affirmatif de la tête+
40 MAT:  xxx*x [(to you)
          ->*se tourne vers ppt --->>
41 ROM:  [he he h
42       (0.4)
43 MAT:  formalize [pharmaceutical ((continue))
44 ROM:  [he he hhh

```

• Other activities :

- Make available documentation for tenders, provide support to ensure correctedness of provided information
- Formalization of pharmaceutical processes in SOP's in order to keep them under control

Fig. 3: Début de la page de PowerPoint

Après quelques particules en position initiale, Mats reprend la lecture du premier point du PowerPoint (Fig. 3), en adoptant un débit très rapide, qui

déclenche très vite les rires croissants des co-participants. Il se tourne vers Clémentine (33) et pose à nouveau la question de manière pôle (37). Clémentine à nouveau lui répond affirmativement (39), déclenchant une reprise de la posture d'orateur orientée vers le PowerPoint. La suite de la lecture continue à être accompagnée par des rires.

Le collectif participe ici à la gestion de l'exposé. Les rires rendent remarquable la manière dont Mats résout le double problème qui se pose à lui: ne pas opérer de coupures dans la présentation, tout en la faisant rapidement. La solution adoptée, une lecture dont le débit est encore plus rapide que celui de la diapositive précédente (Extrait 2), exhibe cette orientation vers le (manque de) temps et vers la redondance avec ce qui précède. Le groupe ne réagit pas uniquement par le rire mais par un changement de postures: plusieurs participants qui étaient tous orientés vers le PowerPoint à la reprise de la lecture (début de la l.32), adoptent ensuite des postures différenciées, notamment en se regardant mutuellement. On voit bien que le rire est une activité qui implique une organisation particulière de la participation (Glenn, 2003): on a affaire ici à un "*laughing at*", dont l'objet (le "*laughable*") est le débit de Mats (la solution que Mats a implémentée aux multiples contraintes), et qui est aussi un "*laughing with*" qui établit une relation de participation au sein du groupe détournant l'attention du PowerPoint. Alors que l'action de Mats semble supposer que la diapositive est visible – et non seulement audible dans la lecture qu'il en fait –, ce qui en permet un traitement rapide, le détournement du regard des participants de la diapositive vers le groupe ne s'aligne pas avec cette solution pratique.

4.6 Synthèse

Cet extrait permet de souligner un certain nombre de pratiques couramment mises en œuvre dans des réunions – comme faire un exposé sur la base d'un PowerPoint – et de montrer qu'elles reposent sur la mobilisation d'un nombre diversifié de ressources, dont l'implémentation détaillée est en mesure de changer radicalement le cours et la valeur de l'action. Au-delà de l'impression de familiarité que la situation analysée peut déclencher, il s'agit de réfléchir au "travail" interactionnel constant que suppose une action apparemment aussi simple que "faire un exposé" ou "suspendre un exposé" et aux options possibles qui sont à disposition des participants pour le mener à bien.

Dans ce court extrait de 50 secondes, plusieurs cadres participatifs se succèdent dans l'accomplissement de l'exposé: celui-ci commence comme une activité relevant d'un seul participant, l'"orateur" face à son "public"; en un deuxième temps, l'intervention de la "présidente de séance" donne lieu à une négociation des droits et obligations de ces deux participants à la gestion partagée du cours d'action; enfin, en un troisième temps, c'est le groupe qui intervient en faisant de l'exposé un événement co-géré par tous les

participants. Au fil de ces trois modes de participation, ce sont donc aussi les catégories d'appartenance des participants qui se transforment, ainsi que leurs droits et obligations: on pourrait dire que dans de telles négociations c'est la "hiérarchie" du groupe qui se trouve accomplie, reproduite et éventuellement transformée (Mondada, 2006a). La définition locale des droits et obligations a des effets aussi sur la catégorisation des interventions des co-participants de l'orateur, qui peuvent ainsi être vues comme des "intrusions", des "interruptions", des "suspensions", ou encore des "insertions" dotées d'un caractère plus ou moins légitime.

L'orientation vers la temporalité de l'activité et de l'interaction joue un rôle important dans la manière dont elle est gérée et dont des légitimités et normativités sont traitées par les participants: l'orientation vers la nécessité d'"accélérer", vers le temps comme "limité" voire comme "manquant" modifie le cours de l'action tel qu'il a été configuré au début et légitime la co-gestion de sa transformation, ainsi que les ajustements locaux à apporter à l'action pour respecter les contraintes temporelles. Temporalité et normativité de l'interaction – entendue comme les attentes normatives, les droits et obligations de co-participants, la définition locale des légitimités et des responsabilités – sont ici mutuellement configurantes.

Cette temporalité configure la manière située dont la présentation de l'exposé est réalisée: celle-ci prend tour à tour la forme d'un "balayage", d'un résumé, d'une lecture intelligible, d'une lecture de plus en plus rapide et bientôt incompréhensible du PowerPoint, qui est alors évoqué par cette verbalisation-vocalisation rapide et qui est moins lu que donné à lire aux participants... Ces façons de décliner la diapositive exploitent les différentes options qui s'offrent à l'orateur: si elles permettent de respecter différemment les contraintes temporelles, elles ont aussi des effets distincts sur la performance en cours et sur son intelligibilité et, en définitive, sur la définition locale de l'orateur et de sa compétence rhétorique. Par leurs rires, par leur posture attentive ou leur désengagement subit de l'action collective, les participants montrent l'efficacité et les limites de ces solutions.

5. Retombées pratiques de l'analyse

L'analyse que nous avons esquissée de l'extrait choisi souligne une série de phénomènes (cf. § 4.6 supra) qui font écho à un certain nombre de problématiques fréquemment traitées par les spécialistes en management, par les consultants et par les formateurs, en termes de gestion du temps, animation de séances, gestion de la dynamique de groupe, organisation de la distribution de l'information.

La question de la temporalité est au cœur de la démarche de l'analyse conversationnelle: les activités interactionnelles y sont conçues comme

s'organisant pas à pas, en s'ajustant prospectivement et rétrospectivement tour après tour, en s'orientant constamment vers la question "what's next?" (Schegloff & Sacks, 1973). Dans ce sens, la "gestion du temps" est au cœur de l'ordre interactionnel, de la manière dont on projette l'action suivante, et des différentes options qui s'offrent à chaque moment au sein de la structuration séquentielle de l'interaction. En outre, la "gestion du temps" ne relève pas simplement d'un participant – ici, en l'occurrence, de l'orateur – mais est collective, rendue telle par le fait que les projections sont publiquement intelligibles (*accountable*) pour les co-participants et que ceux-ci participent activement à la définition de ce qui est accompli dans la *next position*.

Dans ce sens, "gestion du temps" et "gestion de la dynamique du groupe" sont étroitement articulées: la temporalité de l'interaction est organisée collectivement, par ce que les uns et les autres font ou ne font pas, ainsi que par des formes de participation différenciées, où les uns et les autres exhibent, revendiquent, transforment, reconnaissent, négocient leurs droits et obligations. On a ainsi pu remarquer dans l'extrait que les droits de l'orateur peuvent être suspendus par la présidente de séance en invoquant des impératifs temporels. La "dynamique de groupe" n'est pas une propriété intrinsèque et essentielle d'un groupe, n'est pas donnée une fois pour toutes pour caractériser un groupe particulier, ne dépend de facteurs "externes" qui le détermineraient, comme le nombre de participants, leur structure hiérarchique, ou leur organigramme. Au contraire, la "dynamique de groupe" est évolutive et constamment renégociée – pour être éventuellement reproduite, mais aussi souvent transformée. L'analyse des cadres de participation – inspirée de Goffman (1981) mais élaborée ensuite par Goodwin & Goodwin (2004) de manière conversationnelle – permet précisément de décrire la structuration interne d'un groupe selon les engagements spécifiques de chacun dans l'interaction, ainsi que les transformations incessantes que subit cette structuration. Dans le cas analysé, les changements de cadre de participation permettent de définir l'exposé comme relevant exclusivement de *l'authorship* et du contrôle de l'orateur, ou bien comme étant piloté, évalué et contrôlé étroitement par la présidente de séance, ou encore comme défini participativement. Dans les trois cas, cela configure de manière très différente la hiérarchie des droits et obligations dans le groupe.

De même, la "gestion de l'information" est un problème omniprésent dans les organisations, constamment confrontées à la fois à un "trop" et à un "trop peu" d'information. Dans le cas examiné, dans un souci de standardisation et d'efficacité, la direction avait imposé un canevas identique pour les présentations PowerPoint de toutes les filiales, facilitant ainsi la comparaison entre les structures. Ce canevas identique a toutefois aussi généré de la redondance, constatée durant l'exposé lui-même par les participants. Alors

que la comparaison entre les structures des filiales, que devrait faciliter la standardisation du PowerPoint, émane d'une vision atemporelle et aséquentielle des présentations, les exposés effectivement basés sur ce canevas standardisé se succèdent dans un ordre séquentiel où la position de l'exposé dans la série est déterminante pour la manière dont il est reçu. Dans notre exemple, tout se passe comme si les participants découvraient durant la présentation elle-même les effets de la répétition, tout en ne parvenant pas à les maîtriser dans une prise de décision concernant l'implémentation de la grille standardisée dans une performance temporalisée et incarnée.

6. Conclusion

Ces considérations pourraient être perçues comme banales, répondant à des questions aussi simples que comment gérer une présentation PowerPoint quand on manque de temps? Comment varier le "rendu" d'un PowerPoint? Comment et quand intervenir durant un exposé? Elles le sont moins si on considère que les réponses à ces questions se trouvent moins dans des recettes toutes faites que dans la compréhension des procédés détaillés fondant l'accomplissement de l'exposé comme performance collective. Comme le montre Atkinson (2005) – un des rares conseillers en communication à avoir construit sa carrière sur une expérience de recherche forte, en analyse conversationnelle et ethnométhodologie, et sur l'analyse empiriques de milliers de bandes vidéo – la plupart des modèles utilisés dans le *coaching* et la formation ignorent la dimension de l'auditoire, la gestion de son attention pas à pas, le caractère émergent de la parole publique et en même temps le travail interactif constant que suppose la maîtrise de son public et des conditions de la performance. Une analyse séquentielle et multimodale permet de rendre compte des détails de ce travail, en intégrant dans l'organisation temporelle de l'exposé aussi bien la performance de l'orateur que les cadres de participation dynamiques qui l'accompagnent et les conduites de ceux qui ne sont pas de simples "récepteurs" mais bien des "co-participants" à plus d'un titre.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, J. M. (1984): *Our masters' voices: The language and body language of politics*. London (Methuen).
- Atkinson, J. M. (2005): *Lend me your ears. All you need to know about making speeches & resentations*. Oxford (Oxford University Press).
- Auer, P. (2000): *On line-Syntax – oder: was es bedeuten kann, die Zeitlichkeit der mündliche Sprache ernst zu nehmen*. In: *Sprache und Literatur*, 85, 43-56.
- Boden, D. (1994): *The business of talk. Organizations in action*. Cambridge (Polity Press).

- Bowles, H. & Seedhouse, P. (eds.) (2007): *Conversation Analysis and languages for specific purposes*. Bern (Peter Lang).
- Collins, J. (2006): *De la performance à l'excellence*. Paris (Village Mondial).
- Détrie, P. (2007): *Les réclamations clients*. Paris (Eyrolles).
- Drew, P. & Heritage, J. (eds.) (1992): *Talk at Work: Social interaction in institutional settings*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ (Prentice Hall).
- Garfinkel, H. (1988): Evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order, logic, reason, meaning method, etc. in and as of the essentially quiddity of immortal ordinary society. In: *Sociological Theory*, 6, 103-109.
- Glenn, P. J. (2003): *Laughter in interaction*. In: *Studies in interactional sociolinguistics*. Oxford (Oxford University Press).
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*. Philadelphia (University of Pennsylvania Press).
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (1997): *La coopération au travail dans un aéroport*. In: *Réseaux*, 85, 129-162.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004): *Participation*. In: A. Duranti (ed.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford (Blackwell), 222-244.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001): *Analyse conversationnelle*. In: G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (eds.), *Lexikon der romanistischen Linguistik*, I, 2. Tübingen (Niemeyer), 196-250.
- Have, P. ten (1998): *Doing conversation analysis. A practical guide*. London (Sage).
- Have, P. ten (2001): *Applied conversation analysis*. In: A. W. McHoul & M. Rapley (eds.), *How to analyze talk in institutional settings*. London (Continuum).
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (1999): *Interaction in isolation: The dislocated world of the train driver on London Underground*. In: *Sociology*, 33(3), 555-575.
- Heath, C., Knoblauch, H. & Luff, P. (2000): *Technology and social interaction: the emergence of "workplace studies"*. In: *British Journal of Sociology*, 51(2), 299-320.
- Kourilsky, F. (2004): *Du désir au plaisir de changer*. Paris (Dunod).
- Llewellyn, N. & Hindmarsh, J. (eds.) (à par.): *Organization, interaction and practice studies of real time work and organising*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Luff, P., Hindmarsh, J. & Heath, C. (eds.) (2000): *Workplace Studies. Recovering work practice and informing system design*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lynch, M. (2002): *From naturally occurring data to naturally organized ordinary activities: comment on Speer*. In: *Discourse Studies*, 4(4), 531-537.
- Lynch, M. & Boden, D. (1994): *Harvey Sacks's Primitive Natural Science*. In: *Theory, Culture & Society*, 11(4), 65-104.
- Markaki, V. (2005): *L'entretien de recrutement comme accomplissement collaboratif*. Mémoire de Master 2. Université Lyon 2.
- Markaki, V., Merlino, S., Mondada, L. & Oloff, F. (à par.): *Laughter in professional meetings: the organization of an emergent ethnic joke*. In: *Journal of Pragmatics*.
- Mondada, L. (2003): *Working with video: how surgeons produce video records of their actions*. In: *Visual Studies*, 18(1), 58-72.
- Mondada, L. (2004): *Téléchirurgie et nouvelles pratiques professionnelles: les enjeux interactionnels d'opérations chirurgicales réalisées par visioconférence*. In: *Sciences Sociales et Santé*, 22(1), 95-126.
- Mondada, L. (2006a): *L'ordre social comme un accomplissement pratique des membres dans le temps*. In: *Médias et Culture*, 2, 85-119.

- Mondada, L. (2006b): Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: De l'analyse détaillée aux retombées pratiques. In: *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI(2), 5-16.
- Mondada, L. (2007a): Operating together through videoconference: Members' procedures for accomplishing a common space of action. In: S. Hester & D. Francis (eds.), *Orders of Ordinary Action*. Aldershot (Ashgate), 51-67.
- Mondada, L. (2007b): Bilingualism and the analysis of talk at work: Code-switching as a resource for the organization of action and interaction. In: M. Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach*. New York (Palgrave), 297-318.
- Mondada, L. (2007c): Enjeux des corpus d'oral en interaction: re-temporaliser et re-situer le langage. In: *Langage et Société*, 121-122, 143-160.
- Mondada, L. (2008): Doing video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: Videotaping institutional telephone calls. In: *Qualitative Social Research Online Journal*, 9(3). Disponible: <http://www.qualitative-research.net>
- Mucchielli, A. (1998): *Approche systémique et communicationnelle des organisations*. Paris (Dunod).
- Rendle-Short, J. (2006): *The academic presentation. Situated talk in action*. Aldershot (Ashgate).
- Richards, K. & Seedhouse, P. (eds.) (2004): *Applying Conversation Analysis*. Houndmills (Palgrave Macmillan).
- Sacks, H. (1972): An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In: D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*. New York (The Free Press), 31-74.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on Conversation*. Oxford (Blackwell).
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: D. Boden & D. H. Zimmerman (eds.), *Talk and Social Structure*. Berkeley (University of California Press), 44-70.
- Schegloff, E. A. (1998): Body torque. In: *Social Research*, 65(3), 535-586.
- Schegloff, E. A. (2007): *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Vol. 1*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language*, 53, 361-82.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973): Opening up closings. In: *Semiotica*, VIII(4), 289-327.
- Schenkein, J. (ed.) (1978): *Introduction*. In: *Studies in the organization of conversational interaction*. New York (Academic Press).
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (Hg.) (2007): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft).
- Suchman, L. (1996): Constituting shared workspaces. In: D. Middleton & Y. Engeström (eds.), *Cognition and communication at work*. Cambridge (Cambridge University Press), 35-60.
- Vinkhuyzen, E., Whalen, M. & Szymanski, M. (2006): Security, efficiency, and customer service in calls to a financial services organization. In: *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI(2), 53-6.
- Whalen, M. & Zimmerman, D. (1987): Sequential and institutional contexts in calls for help. In: *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 172-185.
- Whalen, J., Zimmerman, D. & Whalen, M. (1992): Une conversation fatale. In: *Réseaux*, 55, 45-178.
- Winkin, Y. (1990): Eléments pour un procès de la P.N.L. In: *MédiAnalyses*, 7, 43-50.

Annexe

Conventions de transcription

| | |
|--------------|-----------------------------------------|
| [| chevauchements |
| (.) | micro-pause |
| (2.3) | pauses chronométrées |
| .h | aspiration |
| < > | délimitation des phénomènes entre (()) |
| <eah: (0.5)> | durée d'un phénomène vocal |
| ((rire)) | phénomènes non transcrits |
| : | allongement vocalique |
| / \ | intonation montante / descendante\ |
| exTRA | segment accentué |
| & | continuation du tour de parole |
| = | enchaînement rapide |
| xxx | segment incompréhensible |
| ^ | liaison |
| (il va) | transcription incertaine |
| °bon° | murmuré |
| fbenf | segment produit avec une voix rieuse |
| par- | troncation |

Notation des gestes (version LM 2.0.6)

Les gestes sont décrits en italique à la ligne successive de la parole qui leur est simultanée. Le début et la fin des gestes décrits sont repérés par rapport au tour de parole grâce à des symboles spécifiques pour chaque participant:

| | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------|
| * * | indique le début / la fin d'un geste d'un locuteur, décrit à la ligne suivante; |
| + + | indique le début / la fin d'un geste d'un autre locuteur, décrit à la ligne suivante; |

Si à la ligne suivante ce n'est pas le geste du locuteur mais celui d'un co-participant qui est décrit, alors son initiale figure au début de la ligne en minuscule. S'il s'agit du locuteur en train de parler, il n'y a pas d'initiale.

| | |
|---------|------------------------------------------------------------------------|
| dia | notation concernant la diapositive à l'écran |
| | démarcation du début / de la fin de l'apparition de la diapositive |
| | amorce du geste |
| , , , , | fin / retrait du geste |
| ----> | continuation du geste aux lignes suivantes |
| ---->> | continuation du geste jusqu'à la fin de l'extrait |
| >>-- | geste ayant commencé avant le début de l'extrait |
| im | renvoie au moment précis auquel se rapporte l'image reproduite |
| # | repère l'image à l'aide d'un symbole dans le texte de la transcription |

Gérer le temps et la participation pendant l'exposé: contributions de l'analyse séquentielle et multimodale à la formation et au conseil de managers

Vassiliki MARKAKI & Lorenza MONDADA

Laboratoire ICAR (CNRS, Université de Lyon), 15, parvis René Descartes,
BP 7000, F-69342 Lyon Cedex 07

Vassiliki.Markaki@ens-lsh.fr, Lorenza.Mondada@univ-lyon2.fr

The paper aims at sketching the possible contribution of conversation analysis to a better understanding of work activities, able to inspire counselling, training and coaching interventions. Firstly, the paper shows that conversation analytic studies of work settings focus on issues that converge with members' concerns about the management of time and information as well as the organization of professional activities and of forms of participation. Although current management models offer solutions to these questions, they tend to favour general approaches which disregard the actual situated and detailed organization of work practices. Thus, detailed analysis of talk and embodied action at work provides for an alternative to these models. Secondly, the paper develops a single case analysis of an excerpt taken from the video recording of a business meeting: it shows how participants orient to time management and to the (re)organization of a PowerPoint presentation, dealing with changing participation frameworks. This detailed sequential and multimodal analysis aims at exploring in an empirical way the contributions of conversation analysis to the understanding of participants' concerns, as well as to the identification of the *methods* participants do mobilize in order to solve situated problems of time and information management.

Keywords:

Conversation analysis, sequentiality, multimodality, temporality, participation framework, professional applications, management, business meeting, PowerPoint presentation

1. Introduction

Les modèles actuels de management se penchent de plus en plus sur les problèmes relationnels au sein du personnel, entre partenaires ou avec des clients, ainsi que sur des questions d'organisation des activités professionnelles, qu'elles relèvent du service ou de la collaboration en équipe. Ils répondent ainsi à des demandes émanant de l'entreprise, concernant des thématiques telles que la gestion des relations interpersonnelles et des conflits, la gestion du temps, la motivation des équipes, le recrutement du personnel, la gestion des plaintes de clients, etc. (Kourilsky, 2004; Mucchielli, 1998; Détrie, 2007).

Il est intéressant de constater que ces questions concernent des phénomènes qui font l'objet d'analyses détaillées dans le champ de l'analyse des interactions. Cela permet de poser la question des contributions possibles de cette dernière à l'élaboration de réponses aux demandes des professionnels.

Dans ce cadre, cet article aspire à montrer comment l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, focalisée sur le déroulement séquentiel de l'interaction en milieu professionnel et prenant en compte aussi bien le langage verbal et la multimodalité que l'utilisation de différents artefacts, peut apporter sa contribution à l'accompagnement des professionnels. Celui-ci peut prendre la forme d'un accompagnement opérationnel, qui relève du domaine de la *formation*, d'un accompagnement collectif dans le cadre du *conseil en entreprise* ou d'un accompagnement personnel au changement, connu aussi sous le nom de *coaching*.

Après avoir explicité les convergences possibles entre les demandes de professionnels et les centres d'intérêt de l'analyse conversationnelle, nous allons présenter une étude de cas qui vise à explorer de manière empirique les apports possibles de l'analyse détaillée d'un cours d'action au domaine professionnel.

2. Convergences entre enjeux professionnels et présupposés de l'analyse conversationnelle

Le cadre général de cet article est défini par les convergences possibles, en partie constatées et en partie à construire, entre, d'une part, des pratiques d'analyse des activités professionnelles issues de l'analyse conversationnelle et de l'ethnométhodologie, et, d'autre part, des demandes professionnelles telles qu'elles se manifestent de manière plurielle dans les situations de travail, que ce soit à travers les pratiques, les exigences et les intuitions exprimées par les professionnels dans leur vécu et dans leurs expériences ordinaires.

La question de l'application des résultats de nos analyses, menées dans un esprit conversationnaliste et ethnométhodologique dans le milieu professionnel s'est posée au fil de plusieurs enquêtes de terrain – concernant par exemple le recrutement du personnel (Markaki, 2005), la gestion des appels de clients à des call centres (Mondada, 2008), la gestion des changements organisationnels (Mondada, 2006a), l'organisation de réunions multiculturelles (Mondada, 2004; Markaki, Merlino, Mondada & Oloff, à par.), la coordination d'équipes en médecine (Mondada, 2003, 2004, 2007a, 2007b), etc. Plus récemment, elle a pris forme dans le cadre de l'implication de notre équipe dans le projet européen DYLAN (Dynamique du langage et gestion de la diversité, 6^e PCRD), au sein duquel nous étudions les activités collaboratives dans des contextes professionnels internationaux. Lors de la négociation de l'accès à ce type de terrains professionnels, nous avons été amenées non seulement à assurer plusieurs clauses de discrétion et de confidentialité mais aussi à garantir un feedback et des actions de conseil ou de formation auprès des professionnels concernés. C'est à partir de cette expérience que nous réfléchissons aux convergences entre le travail de

recherche des linguistes et les expériences et interrogations des professionnels sur le terrain.

2.1 *Du côté des linguistes interactionnistes*

Le cadre conceptuel de nos recherches est celui de l'Analyse Conversationnelle issue de l'ethnométhodologie (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff & Sacks, 1973; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Sacks, 1992; Schegloff, 2007), un courant qui a, avec d'autres, fortement contribué à l'émergence des *workplace studies* (Whalen & Zimmermann, 1987, 1992; Heath *et al.*, 2000; Luff *et al.*, 2000; Goodwin & Goodwin, 1997), explicitement focalisées sur l'étude des activités et des interactions dans des situations de travail diversifiées.

L'analyse conversationnelle a en effet insisté plus que tout autre courant sur les *méthodes* par lesquelles l'activité et l'interaction sont localement organisées par les participants¹: ce faisant, elle a focalisé son attention sur l'ordre interactionnel comme un accomplissement pratique réalisé par eux de manière à la fois systématique et indexicale, fortement ancré dans le contexte de leur action. Indissociable ainsi des spécificités du contexte, l'établissement de cet ordre a une importance configurante sur la perspective et les orientations des participants, agencées et organisées dans une multiplicité de ressources non seulement langagières, mais aussi multimodales, c'est-à-dire gestuelles, corporelles et matérielles. Ces présupposés s'incarnent dans une démarche attachée à reconstruire pas à pas la dimension émergente de l'organisation séquentielle des activités, en reconnaissant à la temporalité de l'action en train de se faire un rôle essentiel (Auer, 2000; Mondada, 2007c). Cette démarche se fonde par conséquent sur l'observation et l'enregistrement d'activités dans leur contexte social d'avènement, sur une transcription détaillée de ces pratiques, base pour leur analyse à la fois spécifique (*single case analysis*) et systématique (analyse de *collections*).

Sur la base de cette "mentalité analytique" (Schenkein, 1978), l'analyse conversationnelle a produit de nombreuses études de situations professionnelles qui tiennent compte des détails de l'interaction pertinents pour les personnels eux-mêmes, des principes d'ordre et d'organisation tels qu'ils ajustent indexicalement au contexte et des procédés à la fois spécifiques et systématiques par lesquels ils sont assurés. Ces études se développent d'abord dans les années quatre-vingt dans des analyses de la manière dont l'*institutional talk-in-interaction* s'organise selon des formats séquentiels spécifiques et spécialisés par rapport à ceux de la conversation informelle (Drew & Heritage, 1992). Elles se développent ensuite dans le

¹ Nous ne fournirons pas ici une introduction à ce courant. Voir pour cela ten Have (1998), Gülich et Mondada (2001).

courant des *workplace studies* (Suchman, 1996; Heath *et al.*, 2000; Luff *et al.*, 2000), qui insistent non seulement sur l'organisation séquentielle de la parole au travail mais aussi sur l'organisation multimodale d'activités professionnelles complexes – comme les interactions se déroulant dans les centres de contrôle d'aéroports ou de métros, caractérisées par des participants souvent géographiquement dispersés, engagés dans des activités médiées par les technologies, dans des contextes peuplés de nombreux artefacts. Alors que les premiers travaux se basaient surtout sur des enregistrements audio et insistaient sur la dimension institutionnelle du contexte, les seconds se basent sur des enregistrements vidéo et soulignent la dimension matérielle et incarnée du contexte (Mondada, 2006b).

Ces différents travaux permettent aujourd'hui de disposer d'une riche variété d'études empiriques des situations de travail, qui contribuent à redéfinir et à "respécifier" ce contexte en reconnaissant le rôle de l'interaction dans la constitution des structures et des institutions professionnelles (Schegloff, 1991). Deirdre Boden (1994) avait déjà mis en évidence le fait que "direct observation of organizational behaviour and work practices in site provides quite distinctive insights into such issues as rationality, effective management, decision-making, resource allocation, and the like" (p. 79) en décrivant une organisation institutionnelle en-train-de-se-faire à travers les pratiques langagières. Nous nous basons sur ces travaux pour faire ici l'hypothèse qu'une telle "mentalité analytique" est propice à fournir aux professionnels un éclairage original sur leur action, qui tient compte de leur propre compréhension de cette action et qui en même temps leur révèle la subtilité des procédés au fondement de son accomplissement.

2.2 *Du côté des professionnels*

Si on se tourne vers les professionnels, on constate que ces derniers sont à la fois très sensibles aux conditions dans lesquelles se déroulent leurs activités – étant souvent de très bons observateurs de leurs propres pratiques – et constamment à la recherche de nouvelles approches pour conceptualiser et résoudre leurs problèmes organisationnels. Pour ce faire, ils ne s'adressent toutefois pas toujours aux chercheurs et apparaissent plutôt fascinés et en même temps méfiants vis-à-vis de modèles parfois simplificateurs – comme le montre le succès de la PNL². Effectivement ces modèles proposent des recettes facilement compréhensibles et promettent des résultats rapides – censés répondre aux impératifs de production et d'adaptation au marché. Dans ce cadre, force est de constater que les modèles de la communication actuellement utilisés pour la formation et le *coaching* des professionnels sont

² Programmation NeuroLinguistique. Pour une présentation critique de cette approche, voir Winkin (1990).

insuffisants: en offrant des solutions issues de schématisations très générales, ils rendent d'autant plus difficile leur application à des cas empiriques spécifiques. Il en est de même des prescriptions normatives aspirant à systématiser des tâches et des procédures, ou à imposer un ordre et une temporalité à des actions qui souvent ignorent la manière dont ces tâches sont "naturellement"³ réalisées et qui tendent par conséquent à appauvrir la richesse des moyens naturels de résolution des problèmes chez les professionnels.

Ainsi, plusieurs offres de services et de conseil émanant de l'analyse conversationnelle ont vu le jour: tel est le cas d'Atkinson (2005) qui après avoir fourni des analyses subtiles des discours des politiciens (1984) a franchi le pas en passant de la recherche à l'entreprise, en fondant une société spécialisée dans le *coaching* et la formation d'orateurs publics. Tel est aussi le cas des chercheurs et conseillers travaillant à Parc Xerox, dans un laboratoire d'entreprise qui a joué un rôle important dans l'émergence des *workplace studies* (par les travaux de Suchman, 1996) et qui fournit des missions de conseil aux entreprises. Ainsi Vinkhuyzen et ses collègues interviennent auprès du service téléphonique d'une banque en démontrant que les procédures d'optimisation des performances dans un centre d'appel dédié à des services financiers peuvent avoir à un impact négatif sur le service client et détourner les opérateurs de leur objectif de rentabilité (rapidité) (Vinkhuyzen *et al.*, 2006). Dans leur analyse, ils constatent que l'imposition normative d'une question de vérification de l'identité de l'appelant en ouverture, visant à éliminer les répétitions d'informations de la part de ce dernier, conduit en fait à des échecs et à des allongements de la durée des appels. Cette étude ne montre pas seulement que ces procédures visant à standardiser les services ne tiennent pas compte de paramètres interactionnels en adéquation avec les situations réelles que les opérateurs rencontrent au quotidien, mais aussi que l'organisation de l'interaction téléphonique ordinaire est elle-même dotée de procédures qui permettent de résoudre ces problèmes. La conclusion de ce type d'étude montre qu'au lieu de changer l'ordre des choses en prescrivant des scripts standardisés, une connaissance détaillée des ressources et des procédés de la conversation ordinaire peut permettre d'identifier des "méthodes" (au sens de Garfinkel, 1967) naturellement disponibles dans les répertoires interactionnels des participants – permettant au passage de valoriser les savoir-faire incarnés et les compétences situées des professionnels.

³ Nous faisons ici référence au "naturalisme" de Sacks au fondement de l'analyse conversationnelle, basée sur la reconstruction des procédés – ou "méthodes" au sens de Garfinkel (1967) – tels qu'ils sont mis en oeuvre dans l'intelligibilité "naturelle" des pratiques sociales (Garfinkel, 1988; Lynch & Boden, 1994; Lynch, 2002).

2.3 *Multiplicité de convergences*

Du fait de son intérêt pour les détails de l'action, pour leur agencement temporel et émergent au fil de la progression de l'interaction, pour l'organisation locale de cette séquentialité, pour les tissus de pertinences tels que vus et traités par les participants eux-mêmes, pour les ajustements aux spécificités du contexte, l'analyse conversationnelle est en mesure d'identifier des extraits d'activités, des tranches de vies au travail significatives du caractère ordinaire ou du caractère problématique d'une situation donnée, et de produire des descriptions qui tiennent compte des perspectives *endogènes* des participants eux-mêmes sur ces situations. Dans ce sens, le travail analytique parvient à dégager des situations souvent très parlantes pour les participants eux-mêmes et à révéler des manières de faire, des solutions, des modèles possibles élaborés et mis en œuvre par eux-mêmes et non en vertu de normes exogènes à l'activité.

Les convergences sont donc multiples entre les intérêts analytiques des uns et les enjeux pratiques des autres. L'attention pour la complexité, la diversité, la spécificité des terrains rencontre les préoccupations des professionnels ancrées dans leur vécu et dans les particularités de leur lieu de travail: du terrain sont issus d'une part, les corpus de données pour les linguistes et d'autre part les pratiques impliquant des tâches et des processus spécifiques pour les professionnels. Des travaux importants ont déjà été proposés dans ce sens par ce que certains appellent l'Analyse Conversationnelle appliquée (ten Have, 2001; Richards & Seedhouse, 2004; Mondada, 2006b; Bowles & Seedhouse, 2007; Llewellyn, & Hindmarsh, à par., etc.). Ainsi, l'attention pour l'action en contexte, pour les activités et les interactions telles qu'elles se déroulent en temps réel en s'ajustant aux contingences de ce contexte, coïncide avec les préoccupations des professionnels pour l'organisation et la coordination de tâches particulières, dans la complexité de leurs détails. L'intérêt pour la compétence située et incarnée des participants s'accorde avec l'intérêt pour la prise en compte et l'amélioration des "savoir-faire" et des "savoir-être" adéquats pour chaque type d'activité. Ces notions sont des termes chers aux approches du management⁴, et renvoient aussi bien à des questions opérationnelles ou techniques qu'aux pratiques langagières, verbales et non verbales, des professionnels. La description détaillée de l'organisation séquentielle de types d'activité recoupe l'objectif des professionnels d'identifier des problèmes spécifiques à leurs activités et par conséquent, reconnaître les bonnes et les mauvaises pratiques selon un système de critères établis sur la base des propriétés et visées spécifiques de ces types d'activités.

⁴ Pour une approche purement managériale, voir l'ouvrage de Collins (2006) devenu une référence dans les milieux professionnels.

Sur la base de ces convergences générales, le défi consiste alors à montrer la manière dont les résultats de la recherche en Analyse Conversationnelle peuvent être mobilisés pour répondre à des demandes spécifiques d'accompagnement et de conseil de la part des professionnels.

3. Négocier la poursuite d'un exposé: une étude de cas

Dans ce qui suit, nous allons réfléchir à un développement empirique de ces constats généraux sur les contributions possibles de l'analyse conversationnelle en nous penchant sur une étude de cas, dont on fournira à la fois une contextualisation, le point de vue exprimé par les participants de manière informelle et une analyse détaillée visant à dégager des éléments pouvant les intéresser.

Ce terrain se caractérise par le fait que l'articulation entre recherche et intervention professionnelle a été exigée dès le départ par nos partenaires. En effet, en échange de l'accès au terrain, ceux-ci nous ont demandé des séances de conseil et de *coaching* sur des problématiques négociées ensemble. Cela constitue ainsi un exemple concret de la convergence possible entre les travaux des linguistes interactionnistes et les demandes des professionnels. Une convergence construite dans le dialogue et qui s'apparente aussi bien à ce que tout consultant doit mettre en œuvre pour prospecter un professionnel et le convaincre de collaborer avec lui et à ce que tout chercheur de terrain doit entreprendre pour s'intégrer dans le site observé et construire une relation de confiance avec ses interlocuteurs.

L'extrait que nous allons analyser provient d'un corpus d'enregistrements vidéo d'une série de réunions au sein d'une compagnie pharmaceutique multinationale ayant son siège en France et des filiales dans toute l'Europe. Régulièrement, l'entreprise réunit les managers des différentes filiales nationales et régionales pour des réunions de concertation et de coordination: le corpus enregistré documente le travail effectué lors de telles rencontres. Bien que l'anglais soit considéré comme la langue officielle des activités internationales de l'entreprise, les participants aux réunions utilisent des variétés très hétérogènes d'anglais lingua franca ainsi que de nombreuses alternances de code entre le français, l'anglais et éventuellement d'autres langues.

Le fragment que nous étudierons en détail provient d'une de ces réunions, à laquelle participent treize managers issus de dix pays européens différents (Fig. 1).

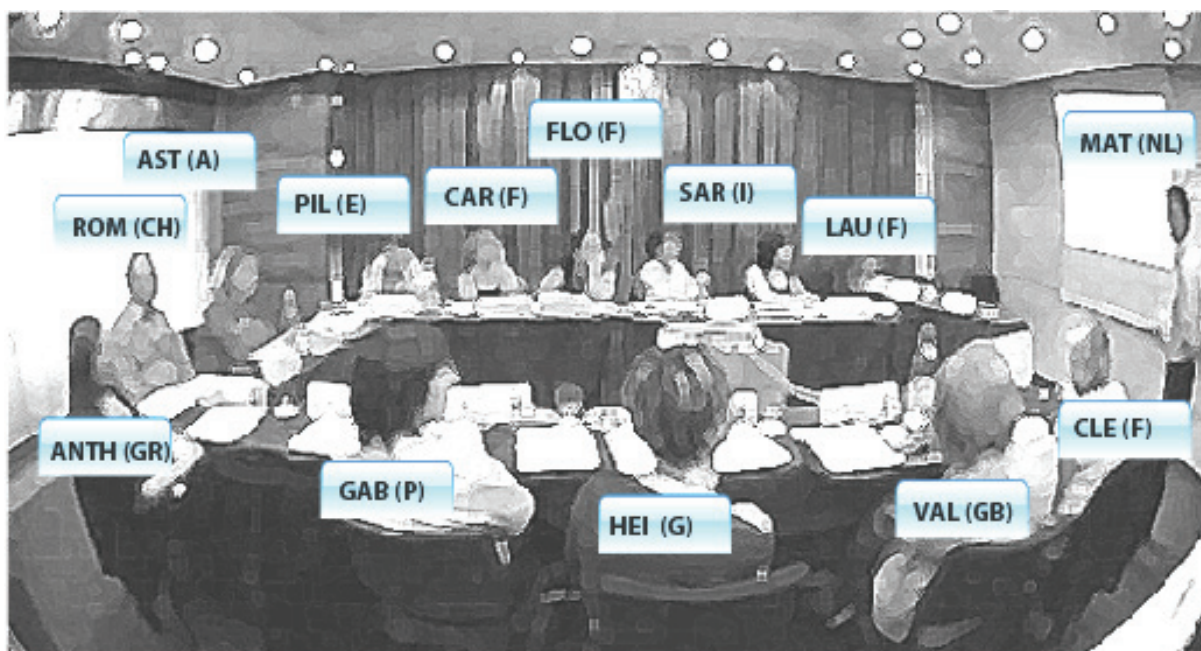


Fig. 1: Disposition des participants à la réunion: en commençant à droite par l'orateur, Mats (MAT, Pays-Bas), on trouve Clémentine (CLE, France), Valérie (VAL, Angleterre), Heidi (Allemagne), Gabrielle (GAB, Portugal), Anthéa (ANTH, Grèce), Romain (ROM, Suisse), Astrid (AST, Autriche), Pilar (PIL, Espagne), Carine (CAR, France), Floriane (FLO, France), Sarah (SAR, Italie) et Laure (LAU, France)

La session est organisée autour des exposés présentés successivement par le représentant de chacun des dix pays: chaque manager est censé présenter en dix minutes l'organisation interne de la filiale de la compagnie dans son pays, ainsi que ses résultats et les difficultés rencontrées. Les exposés sont préparés sur la base d'un modèle de diapositives utilisant le logiciel PowerPoint, qui a préalablement été envoyé par la direction: celle-ci souhaite en effet, dans un souci d'efficacité et de contrôle de ces réunions, standardiser les présentations. La forme des présentations résulte ainsi des contraintes de cette prescription et de la manière dont elle est interprétée par les participants – ce qui constitue un problème classique, bien identifié à la fois par les professionnels (Atkinson, 2005) que par les chercheurs (Schnettler & Knoblauch, 2007; Rendle-Short, 2006).

Durant le terrain ethnographique effectué lors de cette réunion, nous avons pu recueillir les témoignages spontanément offerts par les participants. À plusieurs occasions, nous avons constaté chez eux un sentiment diffus d'(in)utilité, de (dés)intérêt, de (non) pertinence, de redondance des exposés présentés. Bien que les diapositives fondant les exposés avaient été soigneusement préparées par eux, en respectant le modèle proposé par la direction, les exposés étaient généralement considérés comme peu informatifs. Au fur et à mesure que se succédaient les présentations, un sens croissant de redondance a émergé, largement alimenté par la similarité des présentations, respectant le modèle donné. Malgré l'attention accordée à la

structuration de la réunion et à la manière la plus efficace d'y organiser l'échange d'informations, le sentiment prévalent était celui du manque et de la perte de temps. Ainsi, les problèmes de gestion de l'information, du temps, de la forme des exposés, des modes de participation – des questions centrales dans le management – semblaient préoccuper de manière importante les participants. Ces problèmes concernent aussi la demande qu'ils nous ont adressée à cette occasion en tant que chercheurs, nous demandant si nos analyses pouvaient contribuer à indiquer des solutions ou du moins des diagnostics. L'extrait que nous analysons ci-dessous constitue un élément de réponse à ces questions. Il vise à montrer que les questions de temporalité se posent à tous les niveaux d'organisation de l'action située et non de manière générale et abstraite.

4. Gérer le temps de l'exposé: une analyse séquentielle et multimodale

Dans ce qui suit, nous analyserons de manière détaillée le déroulement d'une partie de l'exposé de Mats, qui présente la branche de l'entreprise après que plusieurs autres collègues ont déjà fait de même avec la leur. Nous identifierons les problèmes pratiques auxquels il se trouve confronté et les procédés qu'il met en œuvre, ainsi que les co-participants, pour les résoudre.

Mats a déjà effectué la première partie de son exposé (13 diapositives sur 23), dans laquelle il a présenté les membres de son équipe (notamment en commentant des organigrammes et des photos). Le moment que nous analysons concerne le passage de cette première partie à la seconde, où il présente au contraire les activités de sa filiale.

4.1 Projection visible et retardement de la suite de l'exposé

Nous rejoignons l'exposé de Mats alors qu'il passe non seulement à une nouvelle diapositive (Extrait 1, l.2) mais aussi à une nouvelle partie de son exposé, après que la précédente a été clôturée avec les rires de divers participants (1). Dans ce qui suit, nous basons notre analyse sur une transcription multimodale de ces fragments, qui comporte donc une première ligne avec la parole de chaque locuteur et des lignes additionnelles avec leurs gestes ou actions, lorsque celles-ci sont pertinentes. Les images reproduites dans la transcription se réfèrent à des moments précis du déroulement de l'action, identifiées dans la transcription elle-même (cf. l'abréviation "im" dans la marge)⁵; par ailleurs ces images sont floutées et contourées pour garantir

⁵ La numérotation des images correspond à l'ordre d'apparition dans l'interaction (cf. transcription) et non nécessairement à leur ordre dans le fil de l'article.

l'anonymisation des participants. Les conventions de transcription utilisées sont explicitées à la fin de cet article.

Extrait 1

```

((diapo à l'écran: photos de collaborateurs))
1 CAR: <(0.8) ((rire))> # [ .h ]
2 MAT: [*°so* we# .h° ]
      *change diapo: diapo texte*
      im #image 1 #image 2
3 (0.5)
4 MAT: EH*:#:
      *se penche en avant vers le ppt-->
      im #image 3 + 4
5 (2.2)* #
      mat ->*
      im #image 5
6 MAT: NO*w/ #(.)* euh[: (.)] *this is <euh::/(1.1)> &
      *se redresse* *pointe av laser-->
      im #image 6
7 LAU: [°now°]
8 MAT: &for <euh::(0.9)>

```

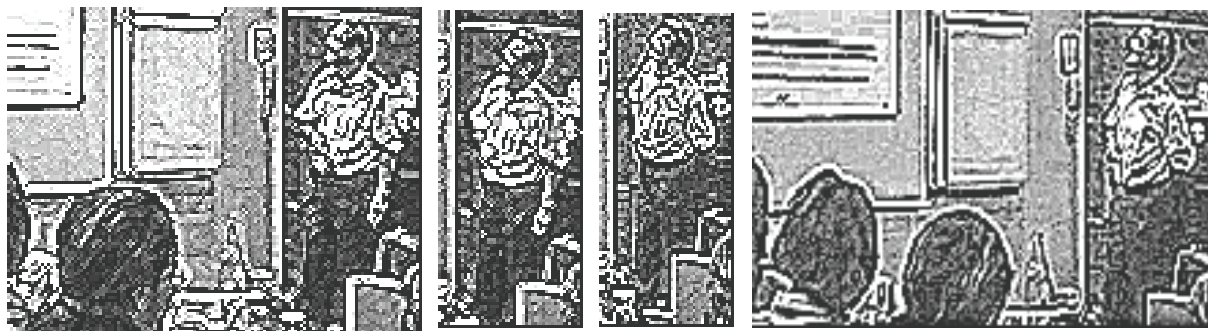


Image 2

Image 3

Image 5

Image 6

Le passage au point suivant de l'exposé est rendu publiquement intelligible de différentes manières: Mats change d'abord la diapositive avec le contrôle à distance qu'il tient dans sa main droite, qui lui sert aussi de pointeur laser, pendant qu'il énonce une transition à voix basse et dans un énoncé tronqué (2). Après une pause (3), il émet une vocalisation (4) tout en se penchant vers la diapositive (Images 3-5). Ce mouvement est visible pour tous les participants et se déroule durant une nouvelle pause importante (5). Ce n'est qu'ensuite qu'il produit une particule discursive, "NOW/" (6) qui signale le démarrage de la formulation de cette nouvelle diapositive et qui est accompagnée d'un redressement de sa posture corporelle. La transition entre la partie précédente et la nouvelle section de l'exposé est donc rendue visible et audible par le changement de diapositive, le changement de postures de l'orateur et le marqueur discursif.

Cette manière incarnée d'effectuer la transition attire et refocalise l'attention du public vers la diapositive, et ce dès la ligne 4 de la transcription: alors qu'à la fin de l'épisode précédent les rires sont accompagnés de regards mutuels et

les participants sont caractérisés par une variété de postures (Image 1), à la fin du premier "EH::" (4), leurs postures corporelles et leurs regards sont déjà uniformément orientés vers le PowerPoint (Image 4).



Image 1



Image 4

La projection de la suite de l'exposé est donc remarquée par le public qui s'y aligne. Cette projection est aussi rendue manifeste par le fait que Laure énonce la même particule discursive tout juste après que Mats l'a produite (7), exhibant sa convergence de perspectives avec lui.

La production par Laure – membre du public – d'un marqueur discursif qui relève typiquement de la production verbale attendue de l'orateur manifeste plus que le partage de l'interprétation de la structuration de l'action: elle exhibe une attente forte, voire une réalisation anticipée d'une action qui tout en étant très visiblement projetée n'est pas encore réalisée par Mats.

Mats s'engage dans la suite de l'exposé à la fois de manière visible – en se redressant – et de manière audible, par une série d'hésitations ("NOw/ (.) euh: (.) this is <euh::/(1.1)> for <euh::(0.9)>" (6, 8). Autrement dit, les hésitations contribuent à la fois à la projection de la suite et à son retardement: de son côté, Mats semble gérer la transition comme s'il

redécouvrait lui-même le contenu de sa diapositive, ce qui accentue la différence entre la première partie de l'exposé, plus "légère" et axée sur la présentation de nouveaux collaborateurs grâce à leurs photos, et la seconde partie de l'exposé, plus "substantielle", caractérisée par une diapositive densément remplie de texte.

Cette première partie de l'analyse montre que la transition d'une partie à l'autre de l'exposé est effectuée par une série diversifiée de ressources multimodales; elle est publiquement suivie et reçue par la refocalisation de l'attention conjointe des co-participants; elle se déploie en assumant une temporalité particulière (ralentissement et retardement de la suite).

4.2 Premier changement du cadre participatif

Après le lancement de la nouvelle diapositive, Mats s'engage dans sa formulation:

Extrait 2

```

9          (0.5)
10 MAT:   quAlity assUrance/ <activities related to pharmaceutical
11         responsability and requiring .h presence of a calif-
12         ((rapide))> qualifed person/ .hhh <e#UH:: (0.8)> (0.6)
          im                                     #image 7
13         <euh:: (0.9)>
14 CLE:   you can go quickly on that=
15 MAT:   =y:Es [i think *A:::ll these ] things are a:re* &
          *parcourt verticalmt la diapo av laser*
16 CLE:   [yeah (.) it's practic-]
17 MAT:   &*a- are the [same in]* in each country so i think &
          *se tourne vers CLE*vers le public-->
18 CLE:   [yeah   ]
19 MAT:   &i will not [euh   ]
20 CLE:   [°°yeah°°]

```

Après une pause (9), Mats s'engage dans l'exposé de cette nouvelle partie de sa présentation, en adoptant une posture très différente de la précédente: alors que "this is <euh::/ (1.1)> for <euh:: (0.9)>" (6, 8) projetait une reformulation relativement autonome du texte, ce qui suit est une lecture du titre et des premières lignes de la diapositive (Fig. 2), avec un rythme temporel soutenu, qui est ralenti par l'auto-réparation (11-12).

2. Quality Assurance / QP activities :

- Activities related to the pharmaceutical responsability and requiring the presence of a Qualified Person (responsible pharmacist) :

Fig. 2: Début de la page du PowerPoint

Toutefois, à la fin de la lecture de ce premier point, une nouvelle rupture de rythme se produit, par de nouvelles hésitations (" .hhh <eUH:: (0.8)> (0.6)

<euh:: (0.9)>" 12-13) qui rendent visible et audible la préparation par Mats de la suite et la projettent donc.

Encore une fois, cette projection est intelligible pour les autres participants, comme le montre l'intervention de Clémentine, la présidente de séance, qui saisit ce moment d'auto-réparation de l'activité en cours comme une occasion pour introduire une suggestion sur la manière dont la suite peut être réalisée ("you can go quickly on that" 14). Comme l'intervention précédente de Laure (cf. supra, 2) et de manière plus explicite, Clémentine exhibe à la fois une perspective alignée sur la suite de l'action de Mats et une orientation vers l'organisation temporelle de son action, thématifiée ici dans l'injonction à accélérer la présentation.

L'orientation vers les modalités du déroulement de l'exposé de Mats ne concerne en outre pas uniquement Clémentine, mais est visible aussi dans le reste du public: plusieurs participantes baissent les yeux, réorientent leur regard des diapositives vers leurs documents sur la table, en manifestant ainsi une baisse de l'attention (Image 7, correspondant aux hésitations de la l.12).



Image 7

Mats s'aligne immédiatement par rapport à la remarque de Clémentine (par un "=y:ES" 15): les deux participants offrent un *account* de la raison qui motive cette accélération, Mats en explicitant la relation avec les présentations similaires précédemment effectuées par d'autres membres du groupe ("A::ll these things are a:re a- are the same in in each country" 15, 17), Clémentine en esquissant quelque chose qui pourrait être "it's practic-" (-ally the same thing) (16). De manière intéressante, Mats intègre son commentaire dans la verbalisation de la diapositive, en montrant la liste des points auxquels il réfère par "A::ll" (15) avec son laser, par un geste ajusté à l'allongement de la voyelle initiale de "all". Après en avoir entamé la lecture rapide, Mats adopte ainsi une autre façon de traiter la diapositive, par un "résumé" verbal mais surtout gestuel, qui s'oriente vers les nouvelles contraintes temporelles introduites par Clémentine (qui à plusieurs reprises ratifie cette réorientation, 18-19).

À ce stade de l'exposé, la manière dont celui-ci doit être poursuivi est collaborativement gérée par Mats et Clémentine. En se détournant posturalement de la diapositive en se tournant vers Clémentine et vers le public (17), Mats accentue et accepte le changement de cadre participatif. Celui-ci était centré sur une bipartition de la salle entre l'orateur et son public; il est maintenant caractérisé par l'intervention de la présidente de séance dans la co-gestion des modalités de l'exposé.

4.3 Le contrôle de l'exposé

L'invitation à accélérer de Clémentine s'accompagne d'un geste ultérieur qu'elle effectue pour contrôler manuellement la suite de l'exposé: elle charge la diapositive suivante en pressant sur une touche du PC qui se trouve devant elle (19-20). L'extrait 3 reprend les dernières lignes de l'extrait 2, augmentées de détails multimodaux pertinents pour l'analyse qui suit:

Extrait 3

```

17 MAT:  &*a- are the [same in]*+ in each country so i think &
          *se tourne vers CLE*vers le public-->
          cle                               +...tend le bras droit v le PC-->
18 CLE:                [yeah  ]
19 MAT:  &i will not | [.h euh ] &
          dia                |nouvelle diapositive
20 CLE:                [°yeah°]
21 MAT:  & euh j'peux changer °moi même°+
          cle             --> en se penchant v le PC-->+
22 CLE:  +ah oui/ pardon\+
          cle             +,,,,,se retire et se relève+
23 MAT:  =hhhh ha ha no j- .h heah hah*huh .h nO problem/
          mat                                 -->*...se retourne v ppt-->
24      (0.5)

```

Pendant que Mats élabore son *account* et que Clémentine manifeste à plusieurs reprises son accord (18, 20), elle avance progressivement sa main vers le clavier du PC qui se trouve devant elle et sur lequel se trouvent les diapositives (19). Alors que Mats est en train de formuler, par un verbe à la forme négative, le fait qu'il renonce à poursuivre la lecture du PowerPoint, il ne termine pas son tour – manifestement inachevé, suspendu au moment où Clémentine presse la touche ("i will not |.h euh" 19). A la place, il produit une insertion en français adressée à Clémentine ("euh j'peux changer °moi même°"). Ce *code-switching* permet d'accomplir plusieurs actions: d'une part, Mats ouvre une séquence latérale avec Clémentine, où il identifie et règle le problème du contrôle du PowerPoint; d'autre part, le passage au français permet de circonscrire la séquence et de restreindre la participation, en lui donnant un caractère "privé", entre deux membres d'un groupe partageant la même langue, qui n'est pas celle de la réunion.

La séquence latérale permet à Mats de "contrer" l'action de Clémentine et surtout de thématiser la question des droits et obligations relatifs aux

appartenances catégorielles de l'un et à l'autre (Sacks, 1972): en tant que membre de la catégorie "orateur", il revendique le droit de contrôler son PowerPoint (il le fait d'ailleurs en agitant la télécommande qu'il tient dans sa main), face à une autre catégorie, celle de "présidente de séance", dotée elle aussi de droits spécifiques à intervenir. Cette séquence latérale, ainsi que plus globalement l'extrait, montre ainsi à l'œuvre une négociation entre les prérogatives des deux catégories dans la gestion de l'exposé.

La séquence latérale se clôt avec les excuses de Clémentine et son retrait postural vers l'arrière, abandonnant le clavier du PC. Durant son rire, Mats se retourne vers le PowerPoint en reprenant la posture d'orateur pointant avec son laser vers la diapositive.

4.4 Reprise de l'exposé

La reprise de l'exposé se fait par un retour à la lecture, toutefois immédiatement suspendue:

Extrait 4

```

25 MAT:  eh/ o- other #activities/ eh *do i have* to go #
          *.....*se tourne v CLE
          im                #image 8                image 9#
26      through/ o:r [H
27 CLE:  [yes °please° *[EUH:/ HH]
28 MAT:  *[yes]
          -->*v ppt-->
29 CAR?: ((rire))
30 AST:  p fhh fHH fhhf
31 LAU:  °ben s'(il lit tout)°

```

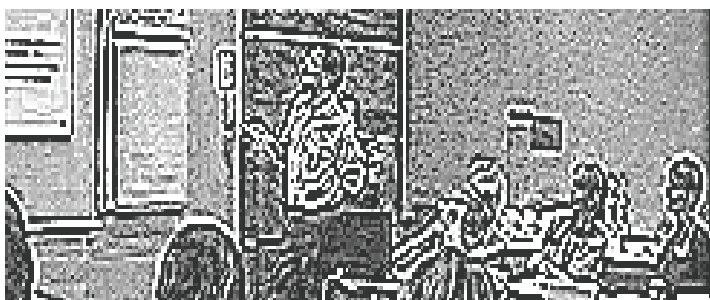


Image 8

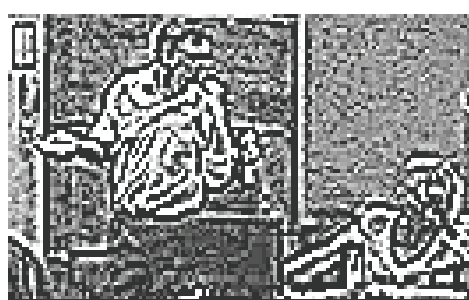


Image 9

Mats reprend la lecture de la nouvelle diapositive, dont le titre est "Other activities" (Fig. 3, cf. infra). Mais une fois lu le titre, il suspend la continuation, et formule une question adressée à Clémentine vers laquelle il se tourne (25). Sa question utilise un verbe modal, "do i have to", qui thématise son orientation normative; elle prend la forme d'une question en oui/non qui reconnaît Clémentine comme détentrice de l'attribution du devoir poursuivre ou non. A nouveau, en se tournant vers Clémentine, Mats partage la gestion de son exposé avec la présidente de séance; de manière intéressante cette posture est celle de "body torque" décrite par Schegloff (1998) qui exhibe sa

double orientation, vers l'exposé et vers son interlocutrice (la main tendue avec la télécommande continue à pointer vers le PowerPoint et la base corporelle continue à être orientée vers lui, alors que la tête et le haut du buste se tournent vers l'arrière).

La réponse de Clémentine est complexe: elle est d'abord positive, provoquant un pivotement immédiat de Mats vers le PowerPoint, puis elle est marquée par une auto-initiation de la réparation ("euh:/ HH" 27), dont la prosodie manifeste un changement d'avis de Clémentine.

À ce moment-là plusieurs autres personnes se joignent à cette "négociation": certaines en riant ou souriant (29, 30), d'autres en donnant leur avis (c'est le cas de Laure, 31). De cette manière, le cadre participatif subit une ouverture progressive: de l'orateur centré sur son exposé, vers l'orateur négociant avec la présidente la continuation, au groupe dans son ensemble qui intervient de manière plurielle et non convergente. Les conditions de la poursuite de l'exposé sont donc transformées.

4.5 La continuation de l'exposé

Dans ce cadre participatif élargi, où il n'est plus seul en contrôle de son exposé, Mats reprend la lecture:

Extrait 5

```

32 MAT: but ben okey make <available .h document for tenders
33      [provides support with ] x*xxxx ((très rapide))>
                                     *se tourne v CLE -->
34 AUD: [((petits rires et sourires))]
35 SAR: [((he he he he)) ]
36      (0.4)
37 MAT: nO/ yes/
38 HEI: +HE [HE HH+
39 CLE: [yes/ +
        +gd movvmt affirmatif de la tête+
40 MAT: xxx*x [(to you)
        ->*se tourne vers ppt --->>
41 ROM: [he he h
42      (0.4)
43 MAT: formalize [pharmaceutical ((continue))
44 ROM: [he he hhh

```

• Other activities :

- Make available documentation for tenders, provide support to ensure correctedness of provided information
- Formalization of pharmaceutical processes in SOP's in order to keep them under control

Fig. 3: Début de la page de PowerPoint

Après quelques particules en position initiale, Mats reprend la lecture du premier point du PowerPoint (Fig. 3), en adoptant un débit très rapide, qui

déclenche très vite les rires croissants des co-participants. Il se tourne vers Clémentine (33) et pose à nouveau la question de manière pôle (37). Clémentine à nouveau lui répond affirmativement (39), déclenchant une reprise de la posture d'orateur orientée vers le PowerPoint. La suite de la lecture continue à être accompagnée par des rires.

Le collectif participe ici à la gestion de l'exposé. Les rires rendent remarquable la manière dont Mats résout le double problème qui se pose à lui: ne pas opérer de coupures dans la présentation, tout en la faisant rapidement. La solution adoptée, une lecture dont le débit est encore plus rapide que celui de la diapositive précédente (Extrait 2), exhibe cette orientation vers le (manque de) temps et vers la redondance avec ce qui précède. Le groupe ne réagit pas uniquement par le rire mais par un changement de postures: plusieurs participants qui étaient tous orientés vers le PowerPoint à la reprise de la lecture (début de la l.32), adoptent ensuite des postures différenciées, notamment en se regardant mutuellement. On voit bien que le rire est une activité qui implique une organisation particulière de la participation (Glenn, 2003): on a affaire ici à un "*laughing at*", dont l'objet (le "*laughable*") est le débit de Mats (la solution que Mats a implémentée aux multiples contraintes), et qui est aussi un "*laughing with*" qui établit une relation de participation au sein du groupe détournant l'attention du PowerPoint. Alors que l'action de Mats semble supposer que la diapositive est visible – et non seulement audible dans la lecture qu'il en fait –, ce qui en permet un traitement rapide, le détournement du regard des participants de la diapositive vers le groupe ne s'aligne pas avec cette solution pratique.

4.6 Synthèse

Cet extrait permet de souligner un certain nombre de pratiques couramment mises en œuvre dans des réunions – comme faire un exposé sur la base d'un PowerPoint – et de montrer qu'elles reposent sur la mobilisation d'un nombre diversifié de ressources, dont l'implémentation détaillée est en mesure de changer radicalement le cours et la valeur de l'action. Au-delà de l'impression de familiarité que la situation analysée peut déclencher, il s'agit de réfléchir au "travail" interactionnel constant que suppose une action apparemment aussi simple que "faire un exposé" ou "suspendre un exposé" et aux options possibles qui sont à disposition des participants pour le mener à bien.

Dans ce court extrait de 50 secondes, plusieurs cadres participatifs se succèdent dans l'accomplissement de l'exposé: celui-ci commence comme une activité relevant d'un seul participant, l'"orateur" face à son "public"; en un deuxième temps, l'intervention de la "présidente de séance" donne lieu à une négociation des droits et obligations de ces deux participants à la gestion partagée du cours d'action; enfin, en un troisième temps, c'est le groupe qui intervient en faisant de l'exposé un événement co-géré par tous les

participants. Au fil de ces trois modes de participation, ce sont donc aussi les catégories d'appartenance des participants qui se transforment, ainsi que leurs droits et obligations: on pourrait dire que dans de telles négociations c'est la "hiérarchie" du groupe qui se trouve accomplie, reproduite et éventuellement transformée (Mondada, 2006a). La définition locale des droits et obligations a des effets aussi sur la catégorisation des interventions des co-participants de l'orateur, qui peuvent ainsi être vues comme des "intrusions", des "interruptions", des "suspensions", ou encore des "insertions" dotées d'un caractère plus ou moins légitime.

L'orientation vers la temporalité de l'activité et de l'interaction joue un rôle important dans la manière dont elle est gérée et dont des légitimités et normativités sont traitées par les participants: l'orientation vers la nécessité d'"accélérer", vers le temps comme "limité" voire comme "manquant" modifie le cours de l'action tel qu'il a été configuré au début et légitime la co-gestion de sa transformation, ainsi que les ajustements locaux à apporter à l'action pour respecter les contraintes temporelles. Temporalité et normativité de l'interaction – entendue comme les attentes normatives, les droits et obligations de co-participants, la définition locale des légitimités et des responsabilités – sont ici mutuellement configurantes.

Cette temporalité configure la manière située dont la présentation de l'exposé est réalisée: celle-ci prend tour à tour la forme d'un "balayage", d'un résumé, d'une lecture intelligible, d'une lecture de plus en plus rapide et bientôt incompréhensible du PowerPoint, qui est alors évoqué par cette verbalisation-vocalisation rapide et qui est moins lu que donné à lire aux participants... Ces façons de décliner la diapositive exploitent les différentes options qui s'offrent à l'orateur: si elles permettent de respecter différemment les contraintes temporelles, elles ont aussi des effets distincts sur la performance en cours et sur son intelligibilité et, en définitive, sur la définition locale de l'orateur et de sa compétence rhétorique. Par leurs rires, par leur posture attentive ou leur désengagement subit de l'action collective, les participants montrent l'efficacité et les limites de ces solutions.

5. Retombées pratiques de l'analyse

L'analyse que nous avons esquissée de l'extrait choisi souligne une série de phénomènes (cf. § 4.6 supra) qui font écho à un certain nombre de problématiques fréquemment traitées par les spécialistes en management, par les consultants et par les formateurs, en termes de gestion du temps, animation de séances, gestion de la dynamique de groupe, organisation de la distribution de l'information.

La question de la temporalité est au cœur de la démarche de l'analyse conversationnelle: les activités interactionnelles y sont conçues comme

s'organisant pas à pas, en s'ajustant prospectivement et rétrospectivement tour après tour, en s'orientant constamment vers la question "what's next?" (Schegloff & Sacks, 1973). Dans ce sens, la "gestion du temps" est au cœur de l'ordre interactionnel, de la manière dont on projette l'action suivante, et des différentes options qui s'offrent à chaque moment au sein de la structuration séquentielle de l'interaction. En outre, la "gestion du temps" ne relève pas simplement d'un participant – ici, en l'occurrence, de l'orateur – mais est collective, rendue telle par le fait que les projections sont publiquement intelligibles (*accountable*) pour les co-participants et que ceux-ci participent activement à la définition de ce qui est accompli dans la *next position*.

Dans ce sens, "gestion du temps" et "gestion de la dynamique du groupe" sont étroitement articulées: la temporalité de l'interaction est organisée collectivement, par ce que les uns et les autres font ou ne font pas, ainsi que par des formes de participation différenciées, où les uns et les autres exhibent, revendiquent, transforment, reconnaissent, négocient leurs droits et obligations. On a ainsi pu remarquer dans l'extrait que les droits de l'orateur peuvent être suspendus par la présidente de séance en invoquant des impératifs temporels. La "dynamique de groupe" n'est pas une propriété intrinsèque et essentielle d'un groupe, n'est pas donnée une fois pour toutes pour caractériser un groupe particulier, ne dépend de facteurs "externes" qui le détermineraient, comme le nombre de participants, leur structure hiérarchique, ou leur organigramme. Au contraire, la "dynamique de groupe" est évolutive et constamment renégociée – pour être éventuellement reproduite, mais aussi souvent transformée. L'analyse des cadres de participation – inspirée de Goffman (1981) mais élaborée ensuite par Goodwin & Goodwin (2004) de manière conversationnelle – permet précisément de décrire la structuration interne d'un groupe selon les engagements spécifiques de chacun dans l'interaction, ainsi que les transformations incessantes que subit cette structuration. Dans le cas analysé, les changements de cadre de participation permettent de définir l'exposé comme relevant exclusivement de *l'authorship* et du contrôle de l'orateur, ou bien comme étant piloté, évalué et contrôlé étroitement par la présidente de séance, ou encore comme défini participativement. Dans les trois cas, cela configure de manière très différente la hiérarchie des droits et obligations dans le groupe.

De même, la "gestion de l'information" est un problème omniprésent dans les organisations, constamment confrontées à la fois à un "trop" et à un "trop peu" d'information. Dans le cas examiné, dans un souci de standardisation et d'efficacité, la direction avait imposé un canevas identique pour les présentations PowerPoint de toutes les filiales, facilitant ainsi la comparaison entre les structures. Ce canevas identique a toutefois aussi généré de la redondance, constatée durant l'exposé lui-même par les participants. Alors

que la comparaison entre les structures des filiales, que devrait faciliter la standardisation du PowerPoint, émane d'une vision atemporelle et aséquentielle des présentations, les exposés effectivement basés sur ce canevas standardisé se succèdent dans un ordre séquentiel où la position de l'exposé dans la série est déterminante pour la manière dont il est reçu. Dans notre exemple, tout se passe comme si les participants découvraient durant la présentation elle-même les effets de la répétition, tout en ne parvenant pas à les maîtriser dans une prise de décision concernant l'implémentation de la grille standardisée dans une performance temporalisée et incarnée.

6. Conclusion

Ces considérations pourraient être perçues comme banales, répondant à des questions aussi simples que comment gérer une présentation PowerPoint quand on manque de temps? Comment varier le "rendu" d'un PowerPoint? Comment et quand intervenir durant un exposé? Elles le sont moins si on considère que les réponses à ces questions se trouvent moins dans des recettes toutes faites que dans la compréhension des procédés détaillés fondant l'accomplissement de l'exposé comme performance collective. Comme le montre Atkinson (2005) – un des rares conseillers en communication à avoir construit sa carrière sur une expérience de recherche forte, en analyse conversationnelle et ethnométhodologie, et sur l'analyse empiriques de milliers de bandes vidéo – la plupart des modèles utilisés dans le *coaching* et la formation ignorent la dimension de l'auditoire, la gestion de son attention pas à pas, le caractère émergent de la parole publique et en même temps le travail interactif constant que suppose la maîtrise de son public et des conditions de la performance. Une analyse séquentielle et multimodale permet de rendre compte des détails de ce travail, en intégrant dans l'organisation temporelle de l'exposé aussi bien la performance de l'orateur que les cadres de participation dynamiques qui l'accompagnent et les conduites de ceux qui ne sont pas de simples "récepteurs" mais bien des "co-participants" à plus d'un titre.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, J. M. (1984): *Our masters' voices: The language and body language of politics*. London (Methuen).
- Atkinson, J. M. (2005): *Lend me your ears. All you need to know about making speeches & resentations*. Oxford (Oxford University Press).
- Auer, P. (2000): *On line-Syntax – oder: was es bedeuten kann, die Zeitlichkeit der mündliche Sprache ernst zu nehmen*. In: *Sprache und Literatur*, 85, 43-56.
- Boden, D. (1994): *The business of talk. Organizations in action*. Cambridge (Polity Press).

- Bowles, H. & Seedhouse, P. (eds.) (2007): *Conversation Analysis and languages for specific purposes*. Bern (Peter Lang).
- Collins, J. (2006): *De la performance à l'excellence*. Paris (Village Mondial).
- Détrie, P. (2007): *Les réclamations clients*. Paris (Eyrolles).
- Drew, P. & Heritage, J. (eds.) (1992): *Talk at Work: Social interaction in institutional settings*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ (Prentice Hall).
- Garfinkel, H. (1988): Evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order, logic, reason, meaning method, etc. in and as of the essentially quiddity of immortal ordinary society. In: *Sociological Theory*, 6, 103-109.
- Glenn, P. J. (2003): *Laughter in interaction*. In: *Studies in interactional sociolinguistics*. Oxford (Oxford University Press).
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*. Philadelphia (University of Pennsylvania Press).
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (1997): *La coopération au travail dans un aéroport*. In: *Réseaux*, 85, 129-162.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004): *Participation*. In: A. Duranti (ed.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford (Blackwell), 222-244.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001): *Analyse conversationnelle*. In: G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (eds.), *Lexikon der romanistischen Linguistik*, I, 2. Tübingen (Niemeyer), 196-250.
- Have, P. ten (1998): *Doing conversation analysis. A practical guide*. London (Sage).
- Have, P. ten (2001): *Applied conversation analysis*. In: A. W. McHoul & M. Rapley (eds.), *How to analyze talk in institutional settings*. London (Continuum).
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (1999): *Interaction in isolation: The dislocated world of the train driver on London Underground*. In: *Sociology*, 33(3), 555-575.
- Heath, C., Knoblauch, H. & Luff, P. (2000): *Technology and social interaction: the emergence of "workplace studies"*. In: *British Journal of Sociology*, 51(2), 299-320.
- Kourilsky, F. (2004): *Du désir au plaisir de changer*. Paris (Dunod).
- Llewellyn, N. & Hindmarsh, J. (eds.) (à par.): *Organization, interaction and practice studies of real time work and organising*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Luff, P., Hindmarsh, J. & Heath, C. (eds.) (2000): *Workplace Studies. Recovering work practice and informing system design*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lynch, M. (2002): *From naturally occurring data to naturally organized ordinary activities: comment on Speer*. In: *Discourse Studies*, 4(4), 531-537.
- Lynch, M. & Boden, D. (1994): *Harvey Sacks's Primitive Natural Science*. In: *Theory, Culture & Society*, 11(4), 65-104.
- Markaki, V. (2005): *L'entretien de recrutement comme accomplissement collaboratif*. Mémoire de Master 2. Université Lyon 2.
- Markaki, V., Merlino, S., Mondada, L. & Oloff, F. (à par.): *Laughter in professional meetings: the organization of an emergent ethnic joke*. In: *Journal of Pragmatics*.
- Mondada, L. (2003): *Working with video: how surgeons produce video records of their actions*. In: *Visual Studies*, 18(1), 58-72.
- Mondada, L. (2004): *Téléchirurgie et nouvelles pratiques professionnelles: les enjeux interactionnels d'opérations chirurgicales réalisées par visioconférence*. In: *Sciences Sociales et Santé*, 22(1), 95-126.
- Mondada, L. (2006a): *L'ordre social comme un accomplissement pratique des membres dans le temps*. In: *Médias et Culture*, 2, 85-119.

- Mondada, L. (2006b): Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: De l'analyse détaillée aux retombées pratiques. In: *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI(2), 5-16.
- Mondada, L. (2007a): Operating together through videoconference: Members' procedures for accomplishing a common space of action. In: S. Hester & D. Francis (eds.), *Orders of Ordinary Action*. Aldershot (Ashgate), 51-67.
- Mondada, L. (2007b): Bilingualism and the analysis of talk at work: Code-switching as a resource for the organization of action and interaction. In: M. Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach*. New York (Palgrave), 297-318.
- Mondada, L. (2007c): Enjeux des corpus d'oral en interaction: re-temporaliser et re-situer le langage. In: *Langage et Société*, 121-122, 143-160.
- Mondada, L. (2008): Doing video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: Videotaping institutional telephone calls. In: *Qualitative Social Research Online Journal*, 9(3). Disponible: <http://www.qualitative-research.net>
- Mucchielli, A. (1998): *Approche systémique et communicationnelle des organisations*. Paris (Dunod).
- Rendle-Short, J. (2006): *The academic presentation. Situated talk in action*. Aldershot (Ashgate).
- Richards, K. & Seedhouse, P. (eds.) (2004): *Applying Conversation Analysis*. Houndmills (Palgrave Macmillan).
- Sacks, H. (1972): An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In: D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*. New York (The Free Press), 31-74.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on Conversation*. Oxford (Blackwell).
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1991): Reflections on talk and social structure. In: D. Boden & D. H. Zimmerman (eds.), *Talk and Social Structure*. Berkeley (University of California Press), 44-70.
- Schegloff, E. A. (1998): Body torque. In: *Social Research*, 65(3), 535-586.
- Schegloff, E. A. (2007): *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Vol. 1*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language*, 53, 361-82.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973): Opening up closings. In: *Semiotica*, VIII(4), 289-327.
- Schenkein, J. (ed.) (1978): *Introduction*. In: *Studies in the organization of conversational interaction*. New York (Academic Press).
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (Hg.) (2007): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft).
- Suchman, L. (1996): Constituting shared workspaces. In: D. Middleton & Y. Engeström (eds.), *Cognition and communication at work*. Cambridge (Cambridge University Press), 35-60.
- Vinkhuyzen, E., Whalen, M. & Szymanski, M. (2006): Security, efficiency, and customer service in calls to a financial services organization. In: *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI(2), 53-6.
- Whalen, M. & Zimmerman, D. (1987): Sequential and institutional contexts in calls for help. In: *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 172-185.
- Whalen, J., Zimmerman, D. & Whalen, M. (1992): Une conversation fatale. In: *Réseaux*, 55, 45-178.
- Winkin, Y. (1990): Eléments pour un procès de la P.N.L. In: *MédiAnalyses*, 7, 43-50.

Annexe

Conventions de transcription

| | |
|--------------|-----------------------------------------|
| [| chevauchements |
| (.) | micro-pause |
| (2.3) | pauses chronométrées |
| .h | aspiration |
| < > | délimitation des phénomènes entre (()) |
| <euh: (0.5)> | durée d'un phénomène vocal |
| ((rire)) | phénomènes non transcrits |
| : | allongement vocalique |
| / \ | intonation montante / descendante\ |
| exTRA | segment accentué |
| & | continuation du tour de parole |
| = | enchaînement rapide |
| xxx | segment incompréhensible |
| ^ | liaison |
| (il va) | transcription incertaine |
| °bon° | murmuré |
| fbenf | segment produit avec une voix rieuse |
| par- | troncation |

Notation des gestes (version LM 2.0.6)

Les gestes sont décrits en italique à la ligne successive de la parole qui leur est simultanée. Le début et la fin des gestes décrits sont repérés par rapport au tour de parole grâce à des symboles spécifiques pour chaque participant:

| | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------|
| * * | indique le début / la fin d'un geste d'un locuteur, décrit à la ligne suivante; |
| + + | indique le début / la fin d'un geste d'un autre locuteur, décrit à la ligne suivante; |

Si à la ligne suivante ce n'est pas le geste du locuteur mais celui d'un co-participant qui est décrit, alors son initiale figure au début de la ligne en minuscule. S'il s'agit du locuteur en train de parler, il n'y a pas d'initiale.

| | |
|--------|------------------------------------------------------------------------|
| dia | notation concernant la diapositive à l'écran |
| | démarcation du début / de la fin de l'apparition de la diapositive |
| | amorce du geste |
| ,, ,, | fin / retrait du geste |
| ----> | continuation du geste aux lignes suivantes |
| ---->> | continuation du geste jusqu'à la fin de l'extrait |
| >>-- | geste ayant commencé avant le début de l'extrait |
| im | renvoie au moment précis auquel se rapporte l'image reproduite |
| # | repère l'image à l'aide d'un symbole dans le texte de la transcription |

Développer l'autonomie dans un dispositif de formation professionnelle initiale: les ressources de l'interaction

Barbara DUC & Ingrid DE SAINT-GEORGES

Université de Genève, FPSE, Equipe Interaction et Formation,
40, Boulevard du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4
Barbara.Duc@unige.ch, Ingrid.DeSaint-Georges@unige.ch

In this article we address a key issue in vocational training: the question of how learners develop autonomous ways of working. We discuss more particularly the role scaffolding interactions play in the development of learners' autonomy. We begin by highlighting how autonomy, competencies and tutoring are intertwined, as shown in the literature concerned with the sociology of work and with education. We then propose that the notions of *roles*, *multimodality* and *trajectory of learning*, drawn from interactional sociolinguistics and multimodal discourse analysis can illuminate the study of scaffolding interactions. In particular, they are useful to trace the dynamic evolution in the learning trajectory of one apprentice from a situation of lesser to more autonomy. On the theoretical and methodological plane, the article aims to show that linguistic tools can be usefully called upon and contribute to improving our understanding of the situated practices involved in vocational learning and education.

Keywords:

Interaction, vocational training, autonomy, scaffolding

1. L'autonomie en formation: une nécessité énigmatique

Dans le champ de la formation professionnelle initiale en Suisse, et particulièrement dans le système "dual"¹, formateurs, chefs d'entreprise, maîtres d'apprentissage, enseignants, se plaignent régulièrement du "manque d'autonomie" chez les jeunes. Ils en imputent tantôt la faute à la trop grande dépendance des apprenants par rapport à l'autorité parentale, tantôt à l'érosion de celle-ci. Ils invoquent le manque de motivation et de projet professionnel, ou le déficit de sens de la société contemporaine. Ces constats débouchent la plupart du temps sur un sentiment d'impuissance ou de fatalisme. Parallèlement, ces mêmes acteurs affirment l'importance de former les apprentis pour qu'ils soient capables de "faire seul" ou de "se débrouiller". L'autonomie est également une des compétences visées dans les ordonnances sur la formation professionnelle rédigées par l'office fédéral pour la formation professionnelle et la technologie (OFFT). Elle est ainsi au centre de tous les discours. A y regarder de plus près, cependant, les moyens à

¹ Le système "dual" est un dispositif de formation professionnelle initiale en cours en Suisse. Il repose sur un principe de juxtaposition de temps de formation en situation de travail et de temps de formation en école professionnelle.

mettre au service de cette finalité ne sont pas très clairs: quelles sont les conditions qui favorisent le développement de l'autonomie dans les situations d'apprentissage au travail? Quelles ressources s'avèrent nécessaires pour permettre un processus d'autonomisation? Dans la littérature sur la formation professionnelle, peu de sources d'information existent qui permettent de préciser comment l'autonomie se forme ou quelles pratiques permettent de la stimuler.

Dans cet article, nous reprenons ces questionnements en nous interrogeant en particulier sur le rôle joué par les interactions tutorales dans le développement de processus locaux d'autonomisation tels qu'ils se déploient dans des situations d'apprentissage au travail. Plus spécifiquement, nous mobiliserons des outils théoriques et méthodologiques issus de la sociolinguistique interactionnelle et des approches multimodales du discours pour aborder les questions suivantes: *quelles sont les actions verbales et non-verbales qui participent à la construction d'une posture d'acteur autonome dans les rencontres entre formateurs et apprentis sur la place de travail?* Nous nous intéresserons ici aux formes d'étayage mises en place par un formateur et à la dévolution progressive de tâches à un apprenant. Nous nous interrogerons aussi sur la part de l'apprenant dans le développement de son autonomie: *quelles sont ses marges de manœuvre et le degré de responsabilité qu'il prend dans l'effectuation des tâches qui lui sont proposées et comment marque-t-il son autonomisation?*

Pour aborder ces questions, nous commencerons par rappeler comment la notion d'autonomie a pu être traitée dans le champ du travail et de la formation (§ 2.). Nous précisons ensuite les ressources qu'une sociolinguistique interactionnelle et une approche multimodale du discours peuvent constituer pour analyser des processus locaux de construction et de négociation de l'autonomie (§ 3.). Enfin, ces ressources théoriques et méthodologiques seront mises au service d'une étude de cas visant d'une part à mieux comprendre comment les travailleurs experts étayaient l'activité d'apprenants vers des conduites plus autonomes et, d'autre part, à décrire les moyens que ces derniers utilisent pour défendre et accroître leur autonomie dans la pratique professionnelle (§ 4.).

2. L'autonomie dans le champ du travail et de la formation

S'intéresser aux mécanismes d'autonomisation implique de s'interroger en amont sur le sens qu'on accorde à la notion d'autonomie. Les travaux conduits dans le champ du travail et de la formation soulignent combien la question de l'autonomie est tout à la fois centrale dans les rapports sociaux et en même temps traversée de tensions et de paradoxes qui en rendent difficile l'appréhension. Pour bien saisir les enjeux liés au développement d'une posture d'acteur autonome en formation professionnelle, nous commencerons

par préciser ce que l'on entend par autonomie dans le champ du travail et chercherons à donner quelques points de repères concernant la manière dont on a pu traiter la question de l'autonomie en emploi. Nous montrerons ensuite en quoi l'autonomie en formation peut présenter des caractéristiques à certains égards différentes des spécificités de l'autonomie au travail. Dans ces paragraphes, nous ne viserons donc pas à rendre compte de façon exhaustive de la manière dont la question de l'autonomie a pu être traitée dans ces deux champs, mais plutôt à souligner quelques éléments de contraste.

2.1 *L'autonomie dans le champ du travail*

Dans le champ du travail, la question de l'autonomie a été traitée notamment par les ergonomes et par les sociologues du travail (Chatzis *et al.*, 1999; Perrenoud, 1999, 2000, 2002). Ces travaux ont permis de mettre en lumière les relations complexes qui existent entre autonomie, indépendance et prescription de l'activité, d'une part, ainsi qu'entre autonomie et compétences, d'autre part. Nous abordons successivement ces deux points dans les paragraphes qui suivent.

Tout d'abord, ergonomes et chercheurs dans le champ de la sociologie du travail proposent que le travailleur expérimenté ne peut exercer son travail sans que s'y exprime une part d'autonomie. Spécialiste de son activité, le travailleur expérimenté est en principe celui qui est capable d'accomplir son activité de manière auto-suffisante, sans qu'il y ait nécessité d'une intervention de la part d'autrui. Chatzis, par exemple, propose de concevoir l'autonomie dans le travail comme

la capacité d'un sujet (individuel ou collectif) de déterminer librement les règles d'action auxquelles il se soumet, de fixer, à l'intérieur de son espace d'action, les modalités précises de son activité, sans qu'un extérieur (ici l'organisation formelle) ne lui impose ses normes (Chatzis, 1999: 29-30).

Cette définition renvoie à l'autonomie comme l'exercice d'une certaine forme de liberté et d'indépendance, impliquant une maîtrise des règles du jeu du travail. Toutefois, on peut dire que quel que soit le niveau de poste, l'auto-législation apparaît rarement comme tout à fait complète, même à l'intérieur d'un espace d'action propre. Des mécanismes de "contrôle" viennent la plupart du temps fixer des limites et des conditions à l'autonomie. Dans les cas les plus extrêmes, comme le travail à la chaîne par exemple, les normes et les prescriptions limitent ainsi la part d'initiative du travailleur à sa portion congrue. Cependant, les sociologues du travail et les ergonomes pointent clairement que même dans ces situations de fortes prescriptions, les travailleurs "tentent toujours d'aménager leur poste de travail pour qu'ils présentent certains traits d'une condition autonome" (Perrenoud, 2000: 15). L'autonomie dans ce contexte ne relève plus d'une complète indépendance mais trouve à se loger "dans l'écart entre le prescrit et le réel. Là où le

travailleur doit faire preuve d'initiative pour combler les défaillances de la norme ou peut prendre clandestinement des initiatives pour contourner la norme" (Chatzis, 1999: 29). Cette marge d'autonomie est à la fois nécessaire pour l'entreprise – la production s'arrêterait si les travailleurs ne se jouaient pas constamment des règles pour adapter leurs activités aux situations réelles rencontrées et ne bricolaient pas sans cesse pour pallier les défaillances de la prescription. Elle est aussi nécessaire pour le travailleur – elle lui permet de ne pas se sentir aliéné par le travail et de dégager du sens dans celui-ci².

Quelle que soit la marge de manœuvre du travailleur pour accomplir une action autonome, il peut difficilement exercer ou revendiquer son autonomie s'il n'a pas au préalable développé des capacités à agir de manière efficace, c'est-à-dire s'il n'a pas construit un ensemble de *compétences*. Les sociologues du travail n'ont pas manqué de pointer l'importance de cette autre tension, non plus entre "autonomie" et "prescription" cette fois, mais entre "autonomie" et "compétence" dans le travail. Perrenoud (2002) souligne ainsi que le rapport entre autonomie et compétence est double. En effet, d'une part, pour se voir reconnaître de l'autonomie ou accroître son étendue, il faut le plus souvent avoir des compétences reconnues et avérées. Sans la reconnaissance par le collectif de qualités comme la capacité de jugement, l'aptitude à la tâche, le sens de ses propres limites, etc., le travailleur ne se verra généralement pas accorder une grande autonomie. D'autre part, l'autonomie apparaît comme "une condition incontournable d'un déploiement de la compétence" (Zarifian, 2001). Si le travailleur ne fait ou ne peut jamais faire preuve d'initiative, s'il ne construit pas ou ne peut pas construire un espace d'action propre, il ne sera pas en mesure de développer ses compétences. De ce rapport double entre autonomie et compétence, il s'ensuit que la seule manière d'apprendre l'autonomie est d'avoir l'opportunité de l'exercer; comme le note Perrenoud (2002), développement de l'expertise et étendue de l'autonomie sont généralement étroitement associés. Il s'ensuit aussi que c'est en grande partie en fonction des compétences que l'autonomie peut être négociée et accrue.

Ces discussions très rapidement esquissées ont le mérite de mettre en lumière à la fois l'importance de l'autonomie pour le bon fonctionnement du travail, mais aussi pour défendre et garantir la marge de manœuvre et d'initiative du travailleur. Toutefois, elles apportent peu d'éléments relatifs à la manière dont l'autonomie du travailleur peut s'accroître et se développer

² Dans les nouvelles formes du travail, on assiste parfois à une récupération et un détournement du sens de cette autonomie. Sous forme d'injonction paradoxale, l'autonomie se voit de plus en plus "prescrite" et "imposée" à un travailleur qui devient tenu de s'engager "autrement" dans le travail, en élaborant lui-même les règles et les procédures de son activité, sans que ce surcroît d'investissement et de responsabilité ne soit reconnu ou financièrement compensé (Veltz, 1999).

(Perrenoud, 1999). Elles évoquent également peu les formes d'autonomie auxquelles les novices peuvent prétendre au début du processus de formation, au moment où leur répertoire de compétences est encore restreint. A de nombreux égards, quand on parle d'autonomie chez les apprenants, on renvoie en effet à d'autres phénomènes et questionnements que ceux qui concernent l'autonomie des travailleurs expérimentés (Ria, 2009). Qu'en est-il dès lors de l'autonomie de l'apprenant en formation professionnelle initiale?

2.2 *L'autonomie dans le champ de la formation*

L'autonomie en formation présente d'autres caractéristiques que l'autonomie au travail (Bourreau & Sanchez, 2007; Méard & Bertone, 1998; Perrenoud, 1999, 2002; Portine, 1998). Le premier point à relever est le caractère limité de l'autonomie dans le champ de la formation professionnelle. D'une part, lorsque l'apprenant est formé en entreprise, son travail est soumis à supervision et évaluation tout au long de son parcours de formation. D'autre part, l'apprenant est en phase de familiarisation avec les connaissances, les savoirs, les normes, etc. du métier. Même si une part d'autonomie lui est reconnue, elle n'en demeure pas moins restreinte par le fait qu'il n'a pas encore développé toutes les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier.

Plus largement, le fait d'apprendre implique également de facto que l'apprenant accepte de se soumettre au moins momentanément à l'influence du formateur et donc de se mettre en position de dépendance par rapport à lui (Méard & Bertone, 1998). Dans ces conditions, l'activité de formation apparaît comme paradoxale: comment penser en effet le passage de cette dépendance à l'autonomie?

Plusieurs auteurs amènent à penser que même si ce paradoxe ne peut pas être véritablement résolu, l'accompagnement et l'encadrement jouent néanmoins un rôle fondamental dans le processus d'autonomisation locale des apprenants (Filliettaz, ce volume; Kunégel, 2005; Portine, 1998). Outre le fait que l'encadrement permet de développer des compétences dont on a vu qu'elles étaient cruciales pour la reconnaissance de l'autonomie (cf. § 2.1), il constitue aussi un facteur clé pour créer les conditions qui favoriseront la prise d'initiative, le développement de savoir-faire et de savoir-être professionnels, etc. En effet, c'est de la manière dont les formateurs organiseront l'espace de travail et de formation, des ressources mises à disposition, et de l'engagement de l'apprenant (Billett, 2001; Portine, 1998) que dépendent le déploiement et le développement des compétences professionnelles qui permettent de nouvelles formes d'autonomie.

Parmi les modes d'encadrement du novice qui semblent jouer un rôle primordial dans le développement de l'autonomie, on peut noter l'étayage tutorial. Cette notion s'inspire de la notion de "zone de développement

potentiel" de Vygotski (1997) et de celle d' "étayage" de Bruner (1983) pour désigner, dans les travaux de Kunégel issus de la didactique professionnelle par exemple, "un mode d'accompagnement de sujets inexpérimentés par des sujets connaissant, dans le but de rendre les premiers capables et autonomes" (Kunégel, 2005: 129). Ce mode d'accompagnement n'est pas statique. Il évolue au contraire pour rester constamment adapté aux besoins et à l'évolution des compétences du tuteur (voir Carcassonne & Servel, ce volume).

Kunégel (2005) montre ainsi que les relations entre tuteurs et apprenants prennent différentes formes au cours du temps. L'organisation des échanges passe ainsi progressivement d'un format "en tandem", où maître et apprenti travaillent ensemble de manière rapprochée, à un format d' "autonomie relative", où l'apprenti fonctionne presque comme un membre expérimenté du collectif de travail (132). Au cours de cette trajectoire, la marge de manœuvre du novice s'accroît. Le passage d'un format à un autre dépend de la manière dont le tuteur conceptualise plusieurs éléments de la situation:

les caractéristiques de l'apprenti (niveau de compétence probable et potentiel); les caractéristiques de la tâche (le degré de difficulté en rapport avec le niveau présumé de l'apprenti, les passages délicats lors de l'exécution, les risques encourus en cas d'erreur, les possibilités de rattrapage); les caractéristiques de la situation de médiation dans le contexte de l'entreprise (de quelle marge dispose-t-on pour assurer l'accompagnement et comment transformer des situations de production en situations potentielles de développement?) (136).

On le voit, c'est donc un rapport complexe entre apprenant et tuteur qui se dessine ici. L'évolution des formats d'interaction montre que l'autonomie ne s'acquière pas de façon immédiate mais correspond au contraire à un processus en spirale, caractérisé par des phases de latence et de progression, des avancées et des retours en arrière (Portine, 1998). Ce processus pose des interrogations sur le plan méthodologique: comment analyser empiriquement cette construction d'une posture progressivement plus autonome? Etant donné que l'étayage prend la forme d'interactions, une approche issue de la linguistique du discours et de l'interaction nous semble à même de fournir des ingrédients théoriques et méthodologiques pour aborder cette question. Nous les détaillons ci-dessous.

3. Les ressources d'une approche interactionnelle

Les recherches évoquées dans la section précédente mettent en évidence que l'autonomie est toujours un processus à la fois *interactif* et *dynamique*: l'autonomie se construit dans les contacts et les échanges avec autrui et résulte d'un processus qui évolue au fil du temps. Ces caractéristiques sont intéressantes de notre point de vue car elles impliquent qu'on puisse voir la trace de l'autonomisation dans l'enchaînement des prises de parole et des comportements des acteurs. Trois notions traitées notamment dans le champ

des approches interactionnelles nous semblent en particulier utiles pour repérer et analyser les processus d'autonomisation tels qu'ils peuvent se donner à voir dans les échanges de tutelle: les notions de *rôles*, de *multimodalité*, et de *trajectoire*.

Les processus d'autonomisation peuvent tout d'abord se donner à voir en étudiant les prises de "rôles" dans l'interaction (Goffman, 1973). Les approches interactionnelles pointent que toute interaction nécessite de la part des participants qu'ils s'engagent dans la conversation, coordonnent leurs actions, adoptent des attitudes culturellement et socialement adéquates, bref, qu'ils occupent certaines places et endossent certaines lignes de conduite ou "rôles" reconnaissables dans l'interaction. Ces rôles se traduisent sur le plan langagier par l'adoption de certaines manières de dire et de s'engager dans l'interaction. Par exemple, en fonction des rôles occupés dans l'interaction, locuteurs et interlocuteurs ne se partageront pas forcément le temps de parole de manière symétrique, n'auront pas nécessairement recours typiquement aux mêmes actes de langage, choisiront des formes d'adressage en lien avec leur statut dans la situation, etc. Les rôles présentent la caractéristique d'être une catégorie dynamique: ils peuvent être négociés ou renégociés au cours de l'interaction et se construisent au fur et à mesure du déroulement séquentiel des tours de parole. Appliquée à la question de l'autonomisation, la notion de rôle est utile pour tracer l'évolution des rapports tuteur / tutoré. Elle permet, par exemple, de mettre en évidence dans quelles conditions un apprenant est amené à endosser une posture d'"acteur autonome", et comment ces conditions sont construites sur le plan verbal. Elle permet également d'identifier comment s'élaborent les transitions qui lui permettent de passer d'un rôle à autre, comme par exemple de celui d'observateur à celui d'acteur principal de l'activité. De ce point de vue, l'analyse des prises de rôles et de leur construction sur le plan langagier rend possibles l'observation et la description de processus d'émergence d'une autonomie relative.

Deuxièmement, le marquage d'un processus d'autonomisation ne se joue pas uniquement sur le plan verbal mais se donne aussi à voir au niveau de comportements, de gestes, ou d'actions. Analyser les processus d'autonomisation en formation professionnelle nécessite ainsi de dépasser les simples échanges verbaux et exige de prendre en compte d'autres régimes de significations. Les approches *multimodales* du discours thématisent depuis les années 90 la nécessité de ne pas se cantonner à une vision logocentrique de l'interaction pour prendre en considération le rôle des gestes, des actions, du monde matériel ou de l'espace dans les situations de communication³ (Goodwin, 2002; Heath & Hindmarsh, 2002; Kress & van Leeuwen, 2001;

³ Pour une présentation générale de ce champ et de ses racines historiques, antérieures aux années 90, voir de Saint-Georges (2008a).

Mondada, 2004). Ces approches postulent que le processus de signification résulte de la combinaison entre une pluralité de modes, et qu'il convient de mieux comprendre à la fois la spécificité de chaque mode et les effets de sens qui résultent de leur combinaison. En outre, dans le champ de l'éducation, plusieurs auteurs ont proposé que dans les processus d'enseignement-apprentissage, les dimensions actionnelles, gestuelles, spatiales et verbales contribuent de manière centrale à la circulation des savoirs et la construction des nouvelles compétences. Ils ont montré la manière dont on pouvait étudier ces questions empiriquement (Kress *et al.*, 2001; Roth, 1996). A propos de la question de l'autonomisation, la perspective multimodale offre des pistes pour observer in situ comment les comportements et les discours d'un apprenant, ainsi que ses manières d'occuper l'espace, peuvent rendre visible une autonomie assumée, ou au contraire marquer son besoin d'accompagnement. Elle permet aussi de voir comment un tuteur exerce son accompagnement: le fait-il de manière rapprochée (étayage verbal, démonstration par l'action) ou au contraire en aménageant l'espace pour pouvoir assurer une surveillance à distance? Enfin, la perspective multimodale offre des prises pour observer le rôle des objets, de l'espace, du temps, comme ressources sur lesquelles s'appuyer pour favoriser le développement de nouvelles compétences.

Une troisième et dernière ressource nous semble utile à mobiliser: la notion de "trajectoire située d'apprentissage" (de Saint-Georges, 2008b; de Saint-Georges & Filliettaz, 2008), en partie construite à partir de la notion de trajectoire chez Strauss (Strauss, 1992; Strauss & Barney, 1970). La notion de trajectoire est pour nous un outil heuristique permettant de tracer comment un ingrédient d'une situation évolue d'un épisode interactionnel à un autre. Dans le champ de la linguistique, l'analyse de l'interaction s'est traditionnellement centrée sur l'analyse de séquences interactionnelles locales et ponctuelles. Depuis quelques années, cependant, on assiste au développement de corpus et d'instruments d'analyse visant à prendre en compte non plus des événements isolés mais des suites d'épisodes constitutifs de trajectoires, et ainsi à élargir l'empan temporel de l'analyse. Ces recherches d'unités d'analyses dynamiques sont perceptibles à la fois dans le champ de l'analyse du discours ainsi que dans celui de l'éducation (Erickson, 2004; Lemke, 2002; Scollon & Wong Scollon, 2004; Serres & Ria, 2007; Wortham, 2006). Appliquées au champ de l'éducation, elles amènent par exemple les chercheurs à ne plus se focaliser sur un épisode unique dans une situation d'apprentissage mais à analyser des suites d'épisodes s'étendant sur un déroulement temporel plus large pour analyser différentes étapes d'un apprentissage (Carcassonne & Heberlé-Dulouard, 2009; Filliettaz, 2008; de Saint-Georges, 2008b). Elles conduisent aussi à l'observation des reformulations ou resémiotisations qui peuvent se produire d'un épisode à l'autre (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, à par.) ou d'un contexte d'apprentissage à un autre (Leander, 2002). Elles autorisent encore le

développement de nouvelles réflexions sur la question du transfert des connaissances (Lemke, 2002; Stevens *et al.*, 2008). De notre point de vue, l'analyse des processus d'autonomisation implique la prise en compte de la manière dont les configurations de l'étayage et les prises de rôles peuvent évoluer au cours de plusieurs épisodes successifs d'une trajectoire située d'apprentissage. Dans le cas présent, nous analyserons donc une trajectoire d'autonomisation, allant d'un moment d'initiation du processus d'autonomisation à son aboutissement. Nous resterons sur le grain fin d'une séquence d'apprentissage courte afin de souligner l'importance de ces interactions locales dans la "mise en mouvement" (Zarifian, 1999: 55) que constitue l'autonomie.

4. Une trajectoire locale d'autonomisation

Les données que nous proposons d'analyser ici ont été recueillies dans le cadre d'un programme de recherche portant sur la formation professionnelle initiale (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008⁴). Les extraits⁵ que nous étudions proviennent d'une séquence vidéo enregistrée en 2006 dans une entreprise publique, fournisseur de gaz, d'eau et d'électricité dans le canton de Genève (Suisse). Cette entreprise accueille chaque année des apprentis dans plusieurs secteurs, dont celui de la mécanique automobile. Nous focaliserons notre attention sur les interactions tutorales entre un apprenant (MIC), en première année d'apprentissage dans ce domaine, et un employé (ALE) qui supervise ici son travail⁶. Les séquences que nous discuterons montrent ces deux acteurs engagés dans une tâche spécifique: la réparation par soudure d'une pièce métallique d'un châssis de voiture (Fig. 1). La séquence totale dure cinquante minutes et montre une trajectoire d'évolution des rôles endossés par MIC dans l'action et une transformation progressive des modalités de sa participation à l'activité.

⁴ Ce programme s'intitule "La mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Analyse des interactions verbales et non verbales". Il a reçu un subside du Fonds national suisse pour la recherche scientifique dans le cadre d'un subside de professeur boursier attribué au Professeur Laurent Filliettaz (PP001-106603 et PP00P1-124650).

⁵ Ces données ont fait l'objet de différentes discussions par ailleurs (Duc, 2007, 2008). Nous repreneons ici une partie de l'argumentation développée dans Duc (2008).

⁶ Nous aurons recours au terme de tuteur pour désigner ALE. Précisons toutefois qu'il n'est pas le tuteur attribué de MIC mais que différents employés endossent tour à tour ce rôle au cours de sa formation.



Fig. 1: La pièce métallique de châssis de voiture en fin de réparation

Dans la suite de cet article, nous reprenons trois épisodes de cette trajectoire qui mettent en lumière successivement:

- une situation d'incitation à la prise en charge du rôle d'acteur supervisé dans la tâche (Episode 1);
- une situation de négociation où MIC tente de faire valoir son autonomie en négociant des manières propres d'agir par rapport à une forme de prescription (Episode 2);
- une situation mettant l'apprenti en position de faire seul et incluant une forme de reconnaissance de l'autonomie de l'apprenti par le tuteur (Episode 3).

Dans l'analyse de ces trois épisodes, nous nous focaliserons sur les modes de participation à l'activité de l'apprenant, les rôles qu'il endosse au cours de la trajectoire située d'apprentissage ainsi que les indicateurs verbaux et non-verbaux du processus local d'autonomisation en cours par rapport à une tâche.

4.1 *Temps initial: l'autonomie accompagnée*

Le premier extrait choisi prend place après que la pièce de châssis a été démontée de la voiture. Son état a été diagnostiqué par ALE, qui a choisi la marche à suivre et l'a verbalisée à l'intention de MIC. La pièce doit maintenant être meulée et soudée. ALE a entrepris d'effectuer la soudure lui-même, tout en donnant une série d'explications à MIC sur la procédure à réaliser. MIC l'écoute et l'observe. Quelques instants plus tard, ALE propose à MIC de prendre le relais dans l'activité de soudure et de la réaliser lui-même. Cet instant marque l'initiation d'une séquence où l'apprenant est invité à prendre en charge le rôle d'acteur dans la tâche. Examinons les conditions d'accompagnement dans lesquelles se fait cette proposition.

(1) tu veux essayer (Film No 30, 07'57 – 10'45)⁷

07'57 1. ALE: ((prépare le chalumeau pour souder))
 2. MIC: ((se trouve à la droite de ALE et observe ce qu'il fait))
 [#1]
 3. ALE: ((prend un masque))
 je vais faire un point pis après on la reTAPÉ dedans\ .
 quand on fera le trou/ ((fait quelques points de
 soudure))
 ((arrête de souder, pose le masque et le chalumeau))
 4. MIC: ((se penche sur la pièce que ALE vient de souder))
 08'36 5. ALE: ((prend la pièce dans ses mains)) avant de tout souder on
 va euh . préparer une pièce/ ... pour souder ((montre
 l'emplacement sur la pièce)) de bord en bord mais on a
 très peu de place pour passer hein\
 6. MIC: ouais
 7. ALE: ((lime la pièce, puis se déplace vers un autre établi
 pour redresser la pièce à l'aide d'un marteau))
 8. MIC: ((suit ALE))
 09'35 9. ALE: ((se déplace vers le poste à souder)) tu veux essayer/
 10. MIC: ((suit ALE)) souder/
 11. ALE: ouais\ tu sais faire un peu\ non/
 12. MIC: ouais ouais ouais bien sûr/
 13. ALE: alors\ ça comme ça/ ((pose la pièce)) je te rebaisse un
 petit peu/ . hein parce que je suis à la mil- limite de
 faire le trou\ hein/
 14. MIC: ouais OK\
 09'51 15. ALE: là/ .. mais si tu fais le trou c'est pas grave/ . tu
 mets tes gants/
 16. MIC: mmh euh:: ouais ouais
 17. ALE: t'as assez de sensibilité avec le pistolet-là/
 18. MIC: ouais j'ai assez de sensibilité\
 19. ALE: hein/
 20. MIC: ouais ouais j'ai assez de sensibilité\
 21. ALE: hein/
 22. MIC: ouais ouais j'ai j'ai assez de sensibilité/ je pense\ je
 sais pas/
 10'05 23. ALE: ((tend le chalumeau à MIC)) [#2]
 24. MIC: ouais ça doit aller/ ((prend le chalumeau)) merci .
 norMAlement ((pose le chalumeau et met les gants)) ah
 mais j'avais soudé pour le:
 25. ALE: hein/
 26. MIC: j'avais déjà soudé pour le support euh . pour pour chez
moi\
 27. ALE: ouais ouais mais bon là le problème c'est que:
 28. MIC: ouais c'est clair c'est:
 29. ALE: t'es obligé de faire juste quoi\
 10'16 30. MIC: ouais ouais\
 31. ALE: alors attends ça on avance un peu/ ((déplace le poste à
 souder))
 32. MIC: ouais s'il te plaît\
 33. ALE: le masque tac/
 34. MIC: ((prend le masque)) merci\
 35. ALE: moi je prends aussi le masque/ ((met le masque)) bien que
 ça touche la pince hein/

⁷ Conventions de transcription (voir Annexe).

- 10'40 36. MIC: ouais ouais .. bon
 ((se penche sur la pièce en tenant le chalumeau)) ouais
 je soude toute la partie fissurée/ là\
 37. ALE: ouais . fissurée\ après on remeule/
 38. MIC: ouais . et après euh
 39. ALE: on remet une plaque par-dessus/



#1: MIC observe ALE faire quelques points de soudure



#2: ALE tend le chalumeau à MIC

Pour l'apprenant, l'initiation de la prise en charge du rôle d'acteur⁸ est amorcée par la question de ALE "tu veux essayer/" (I.9) par laquelle il lui propose de prendre en charge la réalisation de la tâche de soudure de la pièce. En effet, avant cela, MIC a observé ALE dans ses différentes actions et l'a suivi dans ses déplacements (I.2-8, #1). ALE a accompli les actions (préparation du poste de soudure, soudure, limage, etc.) en les verbalisant et en annonçant les tâches à venir ("je vais faire un point pis après on la reTAPE dedans\" I.3; "avant de tout souder on va euh . préparer une pièce/" I.5) ainsi qu'en mentionnant ce qui peut poser problème ("mais on a très peu de place pour passer hein\" I.5). Il n'a pas encore attribué de tâche à MIC et a utilisé jusqu'ici les pronoms "on" et "je". Par la question "tu veux essayer/" dans laquelle il utilise le pronom "tu", ALE invite MIC à participer à l'activité en tant qu'acteur en lui cédant sa place⁹.

Il est intéressant de mettre en évidence les formes verbales utilisées à ce moment. Par l'emploi du verbe modal "vouloir", ALE pose comme condition d'entrée dans la tâche la volonté de l'apprenant à s'y engager, ce qui sous-entend le fait qu'il soit prêt à le faire. Par l'utilisation du verbe "essayer", il atténue l'exigence de réussite à l'égard de l'apprenant. Enfin, par l'utilisation de cette modalisation, ALE rend manifestes les conditions atténuées de la participation de MIC à la tâche en cours. Il a une obligation de moyen mais pas de résultat.

⁸ Nous ne nous référons pas ici à l'usage que fait Goffman (1981) de la notion d' "acteur" qui désigne tout individu en situation d'interaction. Nous désignons, par ce terme, celui qui fait, qui accomplit l'action (l'action de soudure dans ce cas).

⁹ Dans une analyse de type goffmanienne (1981), nous pourrions dire que dans cette séquence d'interaction s'opère une reconfiguration du cadre participatif au cours de laquelle les rôles praxéologiques du tuteur et de l'apprenant se modifient.

Cependant, la prise en charge du rôle d'acteur est localement et collectivement négociée. On constate en effet que malgré la proposition, MIC ne participe pas tout de suite à l'activité en tant qu'acteur. Plusieurs tours de parole prennent place avant que ALE ne tende le chalumeau à MIC (l.23, #2); puis une minute s'écoule avant que MIC engage l'action de souder. Entre ces étapes, les conditions de participation à la tâche de l'apprenant sont explicitement négociées. Cette négociation porte successivement sur plusieurs objets: la légitimité de la participation de MIC et l'évaluation de son niveau de compétence, les enjeux de sa participation, la sécurité et enfin l'ordre dans lequel effectuer les différentes étapes de la tâche à accomplir. Ces points sont détaillés ci-dessous.

Premièrement, la légitimité de la participation de MIC est négociée à travers le questionnement portant sur ses compétences. En effet, la question de la prise en charge du rôle d'acteur dans la tâche est d'emblée liée à l'identification du niveau de développement de compétences (ici la soudure) chez l'apprenant. En ligne 11, ALE demande à MIC s'il a déjà soudé: "tu sais faire un peu\ non/". MIC confirme, "ouais ouais ouais bien sûr/" (l.12), et s'applique ainsi à rendre légitime sa participation. Cependant, cette légitimité est à nouveau questionnée par la suite. ALE cherche à s'assurer que MIC a assez de sensibilité malgré l'usage de ses gants, condition nécessaire pour souder, "t'as assez de sensibilité avec le pistolet-là/" (l.17). MIC hésite "ouais ouais j'ai j'ai assez de sensibilité/ je pense\ je sais pas/" (l.22), et finalement affirme "ouais ça doit aller" (l.24). Sa réponse hésitante montre l'enjeu que constitue pour lui la légitimation de sa participation. Pour renforcer sa légitimité à participer en tant qu'acteur aux opérations de soudure, MIC trouve d'ailleurs un stratagème. Il revient peu après sur la question de sa compétence en soulignant qu'il n'effectue pas cette tâche pour la première fois: "j'avais déjà soudé pour le support" (l.26).

Ce sont aussi les enjeux liés au statut et au rôle de MIC dans l'activité qui sont progressivement négociés dans cette séquence d'interaction. ALE prend en compte dès le départ le fait que MIC participe en tant qu'apprenant à l'activité productive et non en tant que travailleur expert. Cette prise en compte est rendue manifeste de différentes manières. Comme nous l'avons déjà relevé, ALE invite d'abord MIC à "essayer" de souder (l.9), puis, sur le plan de l'action, il diminue la température du chalumeau en verbalisant cette opération ("je te rebaisse un petit peu/ . hein parce que je suis à la mil- limite de faire le trou", l.13). Enfin, il ajoute que ce n'est pas grave s'il fait "le trou" (l.15). ALE ratifie ici le rôle d'apprenant de MIC en lui offrant des conditions de participation qui ne sont pas identiques à celles attendues d'un travailleur expert. Cependant, quelques tours de parole plus tard, et paradoxalement lorsque l'apprenant est amené à répéter qu'il sait faire ("ouais ça doit aller/ merci . norMAlement", l.24), le mécanicien ne manque pas de rappeler que les

enjeux de réussite de la tâche subsistent bel et bien malgré ces conditions atténuées: "mais bon là le problème c'est que: t'es obligé de faire juste" (I.27-29).

C'est aussi la sécurité de l'apprenant lors de sa participation à l'activité qui est énoncée comme condition préalable d'accès à l'activité de soudure. ALE prend en effet un soin particulier à équiper MIC de façon à ce qu'il puisse souder en toute sécurité. Il lui fournit d'abord une paire de gants ("tu mets tes gants/", I.15), puis un masque ("le masque tac", I.33). A travers ces différentes actions verbales et non-verbales, ce sont aussi des normes et des modes de faire culturellement ratifiés dans le collectif de travail que ALE met en évidence pour MIC.

Finalement, les conditions de participation de l'apprenant sont négociées au niveau du déroulement de la tâche à accomplir. C'est MIC qui amorce cette négociation par une question: "je soude toute la partie fissurée/ là" (I.36). ALE y répond tout d'abord en replaçant la tâche de soudure dans la globalité de l'activité de réparation ("ouais . fissurée\ après on remeule/", I.37; "on remet une plaque par-dessus/", I.39). Il y répondra par la suite en supervisant les gestes de MIC lorsqu'il effectuera la soudure.

Cet extrait est intéressant à plusieurs égards par rapport à la thématique qui nous occupe ici. Il permet de mettre en évidence, d'une part, que l'initiation du processus d'autonomisation pour l'apprenant se traduit ici par l'offre d'une opportunité de participation à la tâche en tant qu'acteur. D'autre part, il montre que cette offre et l'endossement du rôle d'acteur sont négociés dans l'interaction entre l'apprenant et son tuteur. Cette négociation met en jeu par ailleurs trois ingrédients principaux. Premièrement, l'initiation du processus d'autonomisation passe par un aménagement de la situation de travail, que ce soit au niveau de la réorganisation de l'environnement matériel, de l'atténuation des conditions de réussite ou de l'étayage du tuteur. Deuxièmement, ce processus dépend étroitement de l'évaluation et de la reconnaissance des compétences de l'apprenant. Et finalement, il s'accompagne ici d'une transmission de la part du tuteur des normes et valeurs du collectif de travail avec lesquelles l'apprenant doit se familiariser et qui s'avèrent tout aussi importantes que les compétences techniques pour devenir un travailleur autonome dans ce contexte.

4.2 *Temps intermédiaire: l'autonomie négociée*

Le deuxième extrait choisi prend place peu après le précédent. Il montre comment, après s'être substitué à ALE dans une activité de soudure, MIC va prendre en charge une portion propre de l'activité de réparation de la pièce de châssis endommagée. Cette fois, ALE propose à MIC de préparer une plaque métallique qui devra être soudée à la pièce sur laquelle ils ont déjà travaillé, pendant que lui-même continue à meuler cette pièce. Cette préparation

implique plusieurs activités: MIC doit tracer un gabarit qui servira de modèle pour fabriquer la pièce, le découper, le reporter ensuite sur une plaque de métal, qui sera découpée puis meulée. Nous proposons d'examiner comment l'apprenant s'engage dans la tâche qui lui est attribuée, et comment il négocie son autonomie dans l'accomplissement de celle-ci.

(2) tu veux pas plutôt faire avec celle-là (Film No 30, 17'11 – 24'08)

- 17'11 1. MIC: ((MIC coupe le gabarit pendant que ALE meule, s'arrête et s'éloigne; MIC reporte ensuite le gabarit sur la plaque de métal et s'approche de la cisaille pour la découper; il allume la cisaille, l'actionne et coupe la plaque))
[#1]
- 20'36 2. ALE: ((s'approche de MIC)) par contre euh: . gaffe-toi/
3. MIC: ((interrompt la découpe de la plaque au moyen de la cisaille))
4. ALE: tu veux pas faire plutôt avec celle-là/ ((pointe en direction de la grignoteuse)) parce que ça c'est dangereux hein/ t'as vu les- les mains ici euh: . non/ si tu te sens mai:s je s- soit t'enlèves les mains/ tu la places/ comme il faut/ [#2]
5. MIC: hein/
6. ALE: hein t'enlèves les mains tu les mets pas là-dessous hein/
7. MIC: ouais ouais c'est bon/ ((repréend la découpe de la plaque au moyen de la cisaille))
8. ALE: ((s'éloigne))
9. MIC: ((MIC continue à couper la plaque au moyen de la cisaille, puis l'éteint. Il s'approche ensuite de la grignoteuse qu'il examine en cherchant comment l'allumer))
- 21'45 10. THI: tu veux l'allumer/
11. MIC: ((se retourne)) hein . hein/
12. THI: tu veux l'allumer/
13. MIC: ça/ ouais ouais mais euh: .. il faudrait euh elle est branchée/ ((continue à examiner la grignoteuse))
14. THI: ((vient allumer la grignoteuse))
15. MIC: ah
16. THI: c'est ici ((pointe la partie coupante de la grignoteuse)) hein que ça marche c'est ça qui coupe
17. MIC: ah ouais OK mais en fait j'ai- je s- pfff ah pis faut appuyer ah OK ouais OK ((cherche à positionner sa plaque)) attends (9 sec.) comment je pourrais la mettre euh: comme ça\
18. ((MIC actionne la grignoteuse, coupe la plaque; après avoir terminé, il éteint la grignoteuse et retourne au poste de soudure; alors que ALE est en train de limer, MIC se dirige vers la meule qu'il allume))
- 23'55 19. ALE: ((regarde ce que fait MIC en passant à côté de lui pour ranger son casque, poursuit sa route et se ravise)) tu mets pas les gants/
20. MIC: ((se retourne)) euh: non moi ça je préfère faire à mains nues
21. ((MIC meule alors que ALE lime))



#1: MIC coupe la plaque à la cisaille



#2: ALE met en garde MIC ("ça c'est dangereux")

Au cours de cet épisode, MIC s'engage dans l'espace d'autonomie que ALE a ouvert pour lui en lui attribuant une parcelle de la tâche globale à accomplir. Par rapport à la première séquence étudiée, c'est une organisation du travail très différente qui se dessine. En effet, une fois les différentes ressources mises à la disposition de MIC (consignes, explications, matériel), les deux acteurs ne partagent plus totalement le même espace de travail. Ils sont occupés dans des régions différentes de l'environnement de travail. ALE est occupé à la meule alors que MIC coupe le gabarit, le reporte sur la plaque de métal, se déplace à la cisaille et commence à découper la plaque (I.1, #1). Tout en suivant les consignes qui lui ont été données, MIC travaille de façon plus autonome et peut faire des choix quant aux moyens pour accomplir son action (le choix de la cisaille pour découper la plaque par exemple). Néanmoins, son espace d'autonomie reste supervisé par son tuteur et d'autres membres du collectif de travail. Nous proposons d'analyser trois interventions qui dénotent de cette supervision constante tout en montrant des traces de prise d'autonomie par MIC.

C'est premièrement ALE qui intervient alors que MIC est en train de couper la plaque métallique au moyen de la cisaille. Son intervention a avant tout une fonction sécuritaire ("par contre euh: . gaffe-toi/ . tu veux pas faire plutôt avec celle-là/ ((pointe en direction de la grignoteuse)) parce que ça c'est dangereux hein/", I.2-4, #2). Toutefois, l'offre de faire différemment n'est pas énoncée sous la forme d'une injonction mais plutôt d'une suggestion ("si tu te sens mai:s je s-", I.4). Cette suggestion laisse à MIC la possibilité de choisir. Ce dernier affirme son mode de faire ("ouais ouais c'est bon/", I.7) en poursuivant pendant un temps la découpe de la plaque au moyen de la cisaille (I.7), affirmant par là même son autonomie dans l'action.

Deuxièmement, c'est un autre collègue (THI) qui intervient alors que MIC cherche à allumer la grignoteuse. En effet, après avoir poursuivi un moment son travail à la cisaille, MIC se dirige vers la grignoteuse, suivant en cela la suggestion énoncée par ALE. Face à cette machine, MIC rencontre un obstacle: il ne sait pas la mettre en route. THI, engagé à proximité dans la réparation d'un poids lourd, interprète le comportement de MIC devant la

machine (l.9) comme un besoin d'aide. Il intervient en vérifiant tout d'abord l'objectif visé de MIC: "tu veux l'allumer/" (l.10). MIC confirme ("ouais ouais mais euh: ", l.13) sans demander l'aide de THI et en continuant à examiner la machine. Néanmoins, la question qu'il pose par la suite, "il faudrait euh elle est branchée/" (l.13), rend visible aux yeux de THI qu'il ne sait pas comment s'y prendre. L'employé allume alors la machine pour lui, puis lui indique comment elle fonctionne ("c'est ici ((pointe la partie coupante de la grignoteuse)) hein que ça marche c'est ça qui coupe", l.16) lorsqu'il constate que MIC cherche la lame à un mauvais endroit. A la suite de cette intervention, MIC peut reprendre la tâche de façon autonome et se questionne sur la meilleure manière de positionner la plaque pour obtenir la découpe désirée ("comment je pourrais la mettre euh: "après comme ça", l.17).

La dernière intervention qui nous intéresse ici prend place au moment où MIC, une fois la découpe de la plaque réalisée, retourne dans l'espace occupé par ALE qui est en train de limer. En effet, alors que MIC s'installe devant la meule et l'allume (l.18), ALE se rapproche de l'endroit où se trouve MIC pour aller ranger son casque et jette un œil sur le travail de MIC et lui demande: "tu mets pas les gants/" (l.19). La question de ALE pourrait être interprétée à nouveau comme une injonction. Elle est cependant posée sous forme de question et non d'ordre. C'est du moins cette valeur illocutoire qu'assigne MIC lorsqu'il déclare sa préférence pour le travail à mains nues: "euh: non moi ça je préfère faire à mains nues" (l.20). MIC affirme à nouveau ici une façon propre de conduire la tâche.

L'analyse de cet extrait met en évidence un temps intermédiaire du processus d'autonomisation, qui peut être caractérisé par l'alternance entre la supervision et l'autonomie de l'apprenant. En effet, ALE offre un espace d'autonomie à MIC tout en veillant à superviser son activité. Cette supervision ne s'exerce plus par un étayage verbal constant, mais par le suivi visuel et à distance de ses actions, ainsi que par la possibilité d'intervenir à tout instant. Notons que dans ce suivi, ALE est relayé par d'autres membres du collectif de travail, ici THI. Concernant ce temps intermédiaire, nous pouvons aussi relever la progression de la participation de MIC à l'activité en cours. En effet, tout en restant supervisée, sa participation progresse et s'autonomise. Cette progression va de pair avec l'encadrement dont il bénéficie et qui lui ménage une marge d'action et de décision plus importantes. Elle dépend aussi de l'engagement de MIC qui s'investit activement dans les espaces d'autonomie qui lui sont accordés en endossant le rôle d'acteur complémentaire dans l'activité et non plus de substitution comme dans l'épisode précédent. De plus, MIC négocie et affirme des manières propres de conduire l'activité en s'affranchissant progressivement de la supervision dont il fait l'objet.

4.3 Temps d'aboutissement: l'autonomie assumée et reconnue

Dans la dernière étape, l'apprenant accède à une seconde opération de soudure. A la différence de la première opération, qui consistait en une réparation d'une fissure sur la pièce de châssis, cette seconde opération consiste à souder la plaque métallique qui vient d'être confectionnée à la pièce de châssis. Les enjeux de cette deuxième soudure apparaissent d'emblée comme plus importants: cette opération ne peut être exécutée qu'une fois, et de sa réussite dépendent la solidité et l'efficacité de la réparation dans son ensemble. En participant en tant qu'acteur principal à cette opération, MIC accède ainsi à une tâche centrale de l'activité de réparation, la tâche vers laquelle convergent l'ensemble des actions conduites précédemment.

Cette dernière étape constitue pour nous le point culminant de la trajectoire de participation à l'activité de réparation de MIC et du processus local d'autonomisation par rapport à cette tâche. Cette étape présente elle-même des dynamiques de participation progressives, dans lesquelles MIC gagne en autonomie. C'est pourquoi nous porterons successivement notre attention sur deux extraits successifs de cette tâche de soudure.

Le premier extrait, que nous reproduisons ci-dessous, retrace les premiers points de soudure qu'effectue MIC après que ALE lui a attribué cette tâche. Il permet de souligner comment MIC est encore supervisé de façon rapprochée au commencement de cette tâche.

(3) nickel là tu arrives à faire un point (Film No 30, 30'07 – 31'23)

30'07 1. MIC: euh je fais là ((pointe la pièce))
le premier tac/
2. ALE: là ((pointe la pièce)) dans le coin/ . dans le coin tac
3. MIC: elle est pas trop vers le bord là/
((pointe la pièce))
4. ALE: non ben on la meule après ou on donne un coup de lime/
30'17 5. MIC: ouais OK . OK/
6. ALE: ((propose à MIC de prendre un masque que MIC met, MIC se
saisit ensuite du chalumeau))
7. ALE: ((s'installe à la droite de MIC))
30'55 8. MIC: ((fait le premier point de soudure et s'arrête)) [#1]
9. ALE: coupe le fil\
10. MIC: ouais\
11. ALE: t'as peut-être plus de fil/
((coupe le fil))
12. MIC: ((deuxième tentative et s'arrête))
31'12 13. ALE: ((regarde le point que MIC a fait))
nickel . là/ . tu arrives à faire un point/ ((enlève le
serre-joint)) à l'intérieur maintenant/ .. la buse là-bas
comme ça/ ((pointe l'intérieur de la pièce en biais))
[#2]



#1: MIC fait le premier point de soudure sous la supervision de ALE



#2: ALE guide MIC pour son prochain point de soudure ("la buse là-bas comme ça")

Dans cet extrait, MIC est supervisé de façon rapprochée par ALE (#1). En premier lieu, c'est MIC qui demande des précisions sur la tâche à accomplir en s'assurant qu'il s'apprête à souder au bon endroit ("euh je fais là le premier tac/", l.1; "elle est pas trop vers le bord là", l.3). ALE lui donne les informations demandées (l.2-4), que MIC ratifie (l.5). Puis ALE encadre à nouveau l'apprenant sur le plan de sa sécurité, en lui fournissant un masque (l.6). Ensuite, il se place à sa droite (l.7) pour observer ses actions et le guider dans leur accomplissement. ALE oriente les actions de MIC en lui donnant, au fur et à mesure, des indications sur ce qu'il doit faire: "coupe le fil" (l.9), "tu arrives à faire un point/ à l'intérieur maintenant/ .. la buse là-bas comme ça/" (l.13, #2). Des énoncés à caractère évaluatif sont également attestés: "nickel" (l.13). Le guidage local proposé par ALE tient ici en trois éléments successifs: l'orientation de l'action de l'apprenant ("là dans le coin/ dans le coin tac", l.1, "coupe le fil", l.9), l'évaluation de l'action accomplie ("nickel", l.13) et enfin la relance de l'activité après l'accomplissement d'un point de soudure ("tu arrives à faire un point/ à l'intérieur maintenant/ .. la buse là-bas comme ça/", l.13). Ces trois éléments forment une boucle qui réapparaît de manière récursive dans la suite de la séquence. Ainsi, alors que MIC accomplit les premiers points de soudure, la présence verbale de ALE est importante. Elle se manifeste à la fois par des actes directifs et des actes évaluatifs. Néanmoins, dans ce contexte, MIC ne se présente pas seulement comme une instance d'exécution d'une action guidée par l'expert. Il adresse également des questions comme nous l'avons noté au début de cet extrait (l.1-3), ce qui nous permet de relever le caractère collaboratif de l'action de guidage.

En contraste avec ce premier temps, le deuxième extrait que nous présentons ci-dessous retrace les derniers points de soudure effectués par MIC. Il est intéressant d'observer ici comment la présence de ALE devient plus ténue.

(4) voilà c'est bon (Film No 30, 33'08 – 36'00)

33'08 27. ALE: ((s'éloigne))
 28. MIC: ((examine la pièce))
 ((fait un point de soudure et soulève son masque pour regarder le point qu'il vient de faire))

33'25 29. ALE: ((revient))
 30. MIC: ((fait un point de soudure et soulève son masque pour regarder le point qu'il vient de faire))
 31. ALE: ((se rapproche))
 32. MIC: ((fait un point de soudure))
 33. ALE: ((s'approche plus et regarde la soudure de MIC)) nickel/ . ouais bien/ . fais encore l'arrondi . de:-
 34. MIC: mmh ((fait trois points de soudure en s'arrêtant pour regarder sa soudure après chaque point))

34'26 35. ALE: ((pose son casque et s'éloigne)) [#3]
 36. MIC: ((fait trois points de soudure sans s'arrêter))
 ((s'arrête et regarde sa soudure))

34'56 37. ALE: ((revient et prépare une perceuse))
 38. ((alors que MIC fait un nouveau point de soudure, ALE interagit avec un mécanicien qui vient chercher un outil))

35'20 39. MIC: je soude tout le long là aussi hein/
 40. ALE: ouais mais alors tu fais- tu te gaffes de pas trop t'éterniser/
 41. MIC: ouais faut que je fasse ouais faut que je fasse des des coup assez-
 42. ALE: vraiment légers hein/
 43. MIC: ouais tac tac tac ouais
 ((fait un point de soudure et s'arrête pour regarder le point qu'il vient de faire, puis fait trois points sans s'arrêter)) VOilà/ ((regarde la soudure qu'il vient de faire)) [#4]
 44. ALE: hein/

35'49 45. MIC: voilà c'est bon\
 46. ALE: ((se rapproche de MIC)) c'est fait/
 47. MIC: ouais ouais\
 48. ALE: ((enlève la pince et la place sur le poste à souder)) ça ça ça ((sort la pièce de l'étau))



#3: ALE pose son casque et s'éloigne du poste de soudure



#4: MIC annonce la clôture de l'activité de soudure ("voilà c'est bon")

Alors qu'auparavant ALE supervisait MIC de façon rapprochée, il s'en éloigne ici progressivement: un court instant d'abord (I.27), puis pour s'engager dans d'autres tâches (I.35, #3). En terme d'occupation de l'espace, ALE se montre ainsi de moins en moins présent dans la prescription et l'évaluation de l'activité de l'apprenant. C'est MIC qui peu à peu oriente sa propre action et

l'évalue: il examine la pièce pour choisir l'emplacement du prochain point de soudure, soude et s'arrête pour vérifier ce qu'il a fait. C'est finalement lui qui déclare que la tâche de soudure est terminée: "voilà c'est bon\" (I.45, #4). Au niveau de ses compétences, MIC prend par ailleurs rapidement de l'aisance dans l'accomplissement de la tâche sur le plan actionnel: alors qu'au début, il s'arrêtait après chaque point de soudure pour l'évaluer, il finit ici par en enchaîner plusieurs de manière continue (I.43). Dans ce dernier extrait, ALE ménage à nouveau à l'apprenant un espace d'autonomie accru, espace dans lequel MIC ne manque pas de s'engager en tant qu'acteur principal, tout en sollicitant ponctuellement des validations de la part de l'expert ("je soude tout le long là aussi hein/", I.39).

En comparant les deux extraits analysés ci-dessus, il apparaît d'une part que la participation de MIC à la tâche de soudure progresse. Elle progresse par l'assurance que l'apprenant manifeste dans la conduite des opérations de soudure et par sa capacité à identifier par lui-même la clôture de l'opération. Et elle progresse également dans la mesure où la supervision proposée par l'expert, d'abord très rapprochée, s'efface à mesure que l'apprenant avance dans la conduite de la tâche et que l'expert reconnaît ses compétences à le faire. C'est donc ici une véritable action locale autonome qui s'ouvre pour l'apprenant, et de plus une action qui constitue une étape nodale de l'activité de réparation. Il apparaît d'autre part que la progression de la participation de MIC vers une prise en charge autonome d'une tâche s'accompagne de la reconnaissance de l'autonomie par les deux protagonistes. Cette reconnaissance est visible dans l'engagement de MIC dans l'action et dans la façon dont il la prend en charge; et dans le relâchement de la supervision de ALE. Cette reconnaissance marque ainsi un point local d'aboutissement du processus d'autonomisation par rapport à la soudure de la pièce.

5. Discussion conclusive

Dans cet article, nous avons cherché à mieux comprendre comment se construit un processus d'autonomisation en formation professionnelle initiale. L'étude de cas, ancrée dans l'analyse d'une séquence de formation particulière, a permis de proposer plusieurs observations importantes qu'il nous semble utile de ressaisir en conclusion.

Tout d'abord, au fil des trois épisodes étudiés, nous avons cherché à tracer l'évolution de la participation d'un apprenant à une activité. Nous avons montré cette évolution en pointant les rôles que MIC endossait dans l'action et la transformation progressive des modalités de sa participation. Cette évolution constitue une trajectoire au fil de laquelle il prend progressivement en charge des parcelles d'activité (la soudure de la pièce de châssis, la préparation d'une plaque métallique, la soudure de celle-ci à la pièce de châssis) en assumant des responsabilités croissantes et en gagnant en

autonomie dans la réalisation de ces tâches. Cette trajectoire nous permet de mettre en évidence que MIC endosse successivement plusieurs rôles dans l'activité: un rôle de spectateur (il observe les gestes de ALE et est la cible de ses verbalisations), un rôle d'acteur de substitution (il réalise une première soudure sous la supervision de ALE qui lui propose de prendre sa place dans l'activité), un rôle d'acteur complémentaire (il se voit attribuer une parcelle de la tâche à réaliser lui-même), d'acteur supervisé (il réalise la parcelle de la tâche qui lui a été attribuée sous la supervision rapprochée ou à distance de son tuteur), et enfin d'acteur autonome (il prend pleinement la responsabilité d'une parcelle de la tâche en tant qu'acteur principal).

Dans le développement de cette trajectoire, nous avons étudié les ressources que constituait l'interaction pour aménager les conditions de cette autonomisation. Dans le temps initial de l'autonomie accompagnée, l'étayage présente ainsi plusieurs caractéristiques. Sur le plan verbal, les stratégies discursives du tuteur consistent à inviter l'apprenant à s'engager dans l'action, à vérifier sa capacité à effectuer la tâche, à ménager des conditions atténuées de travail et transmettre des explications et des valeurs. Il enchaîne les propositions, les questions de vérification et les ratifications. Sur le plan non-verbal, les actions, les gestes, la mise à disposition d'objets (gants, masque, chalumeau), les conduites d'aménagement de l'espace de travail (supervision étroite des gestes de MIC) concourent simultanément à une entrée sécurisée dans la tâche. Dans cette phase, le tuteur est très présent et les verbalisations se multiplient. Simultanément, l'apprenant utilise les ressources de l'interaction pour affirmer la légitimité de sa participation, pour faire valoir des compétences issues de l'expérience, ainsi que pour poser les questions qui lui permettront de rassembler toutes les informations nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Dans le temps intermédiaire de l'autonomie négociée, l'agencement de l'espace se modifie (éloignement spatial), l'apprenant agit le plus souvent seul. Quand des interactions prennent place, elles ont pour but de lever les obstacles ponctuels et non d'accompagner le travail pas à pas. Les interventions ne sont plus du seul ressort du tuteur ALE, mais aussi d'un autre employé qui vient en aide à MIC. Les formes de l'accompagnement se transforment donc également. L'accompagnement est distribué et collectif (voir Filliettaz, ce volume). Dans cette phase intermédiaire, MIC affirme ses manières de faire. Il ne reçoit plus des explications de manière systématique, mais manifeste publiquement ses besoins d'étayage afin d'obtenir de la part de ses collègues les ressources nécessaires à la réalisation de son action. Dans la dernière phase, celle de l'autonomie assumée et reconnue, nous retrouvons un format d'interaction rapprochée entre ALE et MIC. ALE n'intervient cependant plus que de manière sporadique et se limite à répondre aux demandes de validation de MIC. MIC endosse la pleine responsabilité de son travail et clôt l'activité en la déclarant conforme aux attentes.

Les observations qui précèdent nous semblent de nature à contribuer à produire d'autres formes de connaissances à propos du processus d'autonomisation que celles développées dans les champs du travail et de la formation. En particulier, ces observations permettent de mieux saisir les mouvements locaux par lesquels l'autonomie se construit et se développe, y compris ses mouvements de progression et de recul. Elles permettent aussi d'éviter un point de vue surplombant sur la question de l'autonomie qui ne prendrait pas en considération le fait que celle-ci est fondamentalement construite et négociée dans l'ordre de l'interaction. Par rapport au champ de la linguistique appliquée, l'approche par trajectoire, qui consiste à suivre l'évolution de certains ingrédients d'une situation au cours de plusieurs épisodes, constitue une manière de réinterroger ce qu'il advient des rôles et des dynamiques de participation au-delà de la séquence locale. En effet, par rapport aux recherches davantage centrées sur le grain fin des temporalités locales (alternance de tours, moments de transitions internes au tour de parole, etc.), notre approche cherche à opérer une ouverture en prenant en compte non pas des événements isolés (un échange) mais une historicité locale, des liens entre différents événements spatialement et temporellement distants (Erickson, 2004). De ce point de vue, l'empan qui nous intéresse dépasse le micro-événement. A terme, notre objectif est de contribuer à montrer comment des actions situées (par exemple, la mise en visibilité de compétences, l'affirmation de manières de faire, etc.) peuvent contribuer à stabiliser ou à transformer des pratiques sociales plus globales sur le plus long terme (par exemple, la stabilisation d'une autonomie dans le travail).

Cette tentative de saisir des dynamiques de construction d'une posture autonome dans l'interaction laisse donc ouvertes au moins deux questions importantes: en quoi les processus d'étayage locaux contribuent-ils ou non, sur le long terme, au développement d'une autonomie avérée dans le cadre de la formation? Mais aussi: comment se fait la transition entre une autonomie en formation toujours supervisée et l'autonomie pleine du travailleur en emploi? Ce sera l'enjeu de travaux ultérieurs que de tenter de répondre à ces questions. Ils impliqueront nécessairement le développement de nouveaux outils méthodologiques et théoriques pour saisir, analyser et rendre compte de transformations qualitatives sur le temps long à partir d'une approche interactionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Billet, S. (2001): Learning in the workplace: strategies for effective practice. Crows Nest (Allen & Unwin).
- Bourreau, J.-P. & Sanchez, M. (2007): L'éducation à l'autonomie. In: Cahiers pédagogiques, 448. Disponible: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2785 (05.02.2009).
- Bruner, J. S. (1983): Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In: J. S. Bruner, Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris (Presses universitaires de France), 261-279.
- Carcassonne, M. & Heberlé-Dulouard, B. (2009, sous presse): Temporalité affective, temporalité de l'interaction, temporalité de l'autonomisation. In: C. Preneron (éd.), Approches interactives de l'autonomisation du jeune enfant. Paris (Peeters).
- Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P. & Zarifian, P. (éds.) (1999): L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf? Paris (L'Harmattan).
- Chatzis, K. (1999): De l'autonomie *par* l'indépendance à l'autonomie *dans* l'interaction. In: K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz & Zarifian (éds.), L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf? Paris (L'Harmattan), 27-37.
- Duc, B. (2007): Apprentissage, participation à l'activité et identité professionnelle. In: P. Marquet *et al.* (éds.), Actes du congrès de l'AREF 2007. Strasbourg (CD-Rom).
- Duc, B. (2008): "Tu veux essayer?": Trajectoire de participation et trajectoire identitaire d'un apprenant dans le travail en entreprise. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117), 243-277.
- Erickson, F. (2004): Origins: A brief intellectual and technological history of the emergence of multimodal discourse analysis. In: P. Levine & R. Scollon (eds.), Discourse and technology: multimodal discourse analysis. Washington, DC (Georgetown University Press), 196-207.
- Filliettaz, L. (2008): "J'ai un problème là ça marche pas...": La construction collective d'une participation empêchée. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117), 279-313.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008): "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117).
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (à par.): Reformulation, resémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale: l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie. In: A. Rabatel (éd.), Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques en contexte didactique. Besançon (Presses universitaires de Franche-Comté).
- Goffman, E. (1973): La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi. Paris (Minuit).
- Goffman, E. (1981): Façons de parler. Paris (Minuit).
- Goodwin, C. (2002): Time in action. In: Current anthropology, 43, 19-35.
- Heath, C. & Hindmarsh, J. (2002): Analyzing interaction: video, ethnography and situated conduct. In: T. May (ed.), Qualitative research in action. Cambridge (Cambridge University Press), 99-121.
- Kress, G. *et al.* (2001): Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom. London (Continuum).
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001): Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London (Arnold).
- Kunégel, P. (2005): L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs. In: Education permanente, 165, 127-138.

- Leander, K. M. (2002): Polycontextual construction zones: mapping the expansion of schooled space and identity. In: *Mind, Culture, and Activity*, 9, 211-237.
- Lemke, J. L. (2002): Language development and identity: multiple timescales in the social ecology of education. In: C. Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization*. London (Continuum), 68-87.
- Méard, J.-A. & Bertone, S. (1998): *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris (Presses universitaires de France).
- Mondada, L. (2004): Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction. In: *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.
- Perrenoud, P. (1999): *La clé des champs: essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Disponible: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html
- Perrenoud, P. (2000): L'autonomie au travail: déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme? In: *Cahiers pédagogiques*, 384, 14-19.
- Perrenoud, P. (2002): L'autonomie, une question de compétence? In: *Résonances*, 1, 16-18.
- Portine, H. (1998): L'autonomie de l'apprenant en questions. In: *Alsic*, 1(1), 73-77. Disponible: <http://alsic.u-strasbg.fr> (05.02.2009).
- Ria, L. (2009): De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In: M. Durand & L. Filliettaz (éds.), *Travail et formation des adultes*. Paris (Presses universitaires de France), 217-243.
- de Saint-Georges, I. (2008a): La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (*Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 117), 117-158.
- de Saint-Georges, I. (2008b): Les trajectoires situées d'apprentissage. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (*Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 117), 159-195.
- de Saint-Georges, I. & Filliettaz, L. (2008): Situated trajectories of learning in vocational training interactions. In: *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(2), 213-233.
- Roth, W.-M. (1996): Thinking with hands, eyes, and signs: multimodal science talk in a grade 6/7 unit on simple machines. In: *Interactive learning environments*, 4, 170-187.
- Scollon, R. & Wong Scollon, S. (2004): *Nexus Analysis. Discourse and the emerging Internet*. London / New York (Routledge).
- Serres, G. & Ria, L. (2007): Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. In: *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, 6, 99-119.
- Stevens, R., Garrison, L., O'Connor, K., Jocuns, A. & Amos, D. M. (2008): Becoming an Engineer. In: *Journal of Engineering Education*, 97(3), 355-368.
- Strauss, A. (1992) (I. Baszanger, trad.): *La trame de la négociation*. Paris (L'Harmattan).
- Strauss, A. & Barney, G. (1970): *Anguish: a case history of a dying trajectory*. Mill Valley, CA (The Sociology Press).
- Veltz, P. (1999): Introduction. In: K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz & P. Zarifian (éds.), *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf?* Paris (L'Harmattan), 13-24.
- Vygotski, L. S. (1997): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).
- Wortham, S. (2006): *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge (Cambridge University Press).

Zarifian, P. (1999): L'autonomie comme confrontation coopératrice à des enjeux. In: K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz & P. Zarifian (éds.), L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf? Paris (L'Harmattan), 39-64.

Zarifian, P. (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'allocution (ALE > MIC) |
| souligné | prises de parole en chevauchement |
| <ouais> | régulateurs verbaux |
| ((commentaire)) | commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales |
| # | index renvoyant à la position de l'image dans la transcription |

Formé-e pour servir! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie

Alexandre DUCHENE

Institut de plurilinguisme, Université et HEP Fribourg, Rue de Morat 24,
CH-1700 Fribourg
alexandre.duchene@unifr.ch

This paper focuses on the new economy and more particularly on the service industry. It aims to highlight how, in these contexts, language and communication operate as central strategic tools both in terms of the regulation of service practices on the work floor and the regulation of the employees' behaviour. The emphasis of this paper will be on service training programs. I will first show how various institutions of the service industry organize and legitimize vocational training programs and I will highlight the particular place of communication training courses within the proposed curriculum. Secondly, a close examination of training sequences will allow to show how language operates as an organisational principle of training and highlight the underlying language ideologies. I will argue that the service industry clearly considers communication training and language practices as a way of controlling the activity of their workers, constructing them as service *agents* and denying them the capacity of acting.

Keywords:

Language ideologies, vocational training, standardisation, new economy

Dans le contexte de la globalisation, les pratiques communicationnelles endossent le statut de "commodités" (compris ici dans le sens de valeur marchande), à la fois en tant qu'outil de travail central et argument marketing prédominant dans les secteurs des services et de l'information. L'expansion du marché économique, les stratégies commerciales des entreprises de la nouvelle économie, la revalorisation du local d'une part et d'autre part de l'exotisme dans un espace global induisent de nouveaux besoins langagiers et une réorganisation de la hiérarchisation des langues et des variétés linguistiques. Les pratiques langagières (orales, écrites, médiatisées par ordinateur, plurilingues) constituent, en ce sens, une ressource marchande dans le cadre de la nouvelle économie, s'intégrant dans de nouvelles structures de travail, impliquant une nouvelle main-d'œuvre et suscitant de nouvelles idéologies langagières. Les pratiques langagières constituent à la fois une "valeur ajoutée" et une partie intégrante de la production économique contemporaine.

Cette situation sociétale est au cœur de cet article. Plus concrètement, je souhaite ici mettre en évidence la *part langagière* (Boutet, 2001b, 2008) dans la formation professionnelle proposée aux employé-e-s travaillant dans le secteur des services, et plus particulièrement dans celui du tourisme. En effet,

je pars du principe que la formation professionnelle offre un espace privilégié pour mettre en évidence les idéologies langagières rattachées aux milieux du travail dans la nouvelle économie. Je soutiens également que ces espaces de formation constituent un lieu où les politiques institutionnelles en matière de langues et les pratiques langagières se révèlent, s'articulent, voire se confrontent.

Dans le cadre de ce travail, je vais m'intéresser plus particulièrement au rôle du langage (en termes de compétences communicationnelles et de compétences plurilingues) dans les formations aux métiers de service et je mettrai en évidence les formes que prennent ces pratiques formatives, en expliquant les raisons de ces choix.

1. Economie des services, pratiques professionnelles et pratiques langagières

1.1 Mondialisation, nouvelle économie et pratiques langagières émergentes

A l'heure où les changements sociétaux liés à la globalisation et à l'émergence de la nouvelle économie prennent une ampleur considérable dans l'ensemble des sphères de la vie sociale (économie, politique, éducation), la question de leur impact sur les pratiques langagières et les locuteurs / locutrices constitue un défi de taille pour les sciences du langage. En effet, la circulation des personnes, comme celle des biens, dans un espace globalisé (Appadurai, 1996), favorise l'émergence de nouvelles formes de contact de langues, et partant de nouveaux besoins langagiers. Les pratiques de communication et d'interaction médiatisées par les nouvelles technologies représentent par ailleurs des réalités émergentes qui façonnent de nouvelles formes d'échanges et de pratiques au travail. Enfin, les réalités du marché économique et de l'expansion territoriale révèlent de nombreuses formes de pratiques plurilingues orientées vers des fins commerciales.

Au sein de ce nouvel ordre social, la nouvelle économie – caractérisée par ses composantes *informationnelles*, *globales* et son fonctionnement en *réseau* (Castells, 2001) – réunit les diverses transformations mentionnées ci-dessus, en étant tout à la fois le déclencheur et la résultante de ces modifications sociétales. Elle forme ainsi une sphère emblématique des transformations relatives aux pratiques langagières à l'œuvre, ceci pour les raisons suivantes:

- a) La part du langage au travail n'est plus accessoire, ou totalement prohibée, comme c'est le cas dans les industries manufacturières (Boutet, 2001a, 2001b, 2008). Le langage est devenu, au contraire, un outil prédominant, voire même la *matière première* de cette économie (Cameron, 2000a, 2000b; Heller, 2003);

- b) Les compétences communicationnelles sont appréhendées comme un argument de vente (cf. les publicités concernant la qualité des services de tel opérateur téléphonique, p.ex.) ainsi que comme un outil de vente – au travers de la mise en place de scripts et de stratégies communicationnelles particulières (Duchêne & Piller, 2009);
- c) Le plurilinguisme apparaît à la fois comme une nécessité pratique – la nouvelle économie tendant à se constituer sous forme de réseaux transnationaux atteignant un public multinational et *de facto* plurilingue – et une "commodité". Interagir dans la langue du client est un facteur marketing essentiel et le recrutement de personnel plurilingue un avantage en termes de coûts (Dor, 2004; Heller, 2003; Duchêne, 2009);
- d) Les échanges économiques mondialisés supposent une constante dialectique entre les processus d'internationalisation et de localisation, impliquant nécessairement un travail langagier plurilingue au travers de processus de traduction ou encore d'"adaptation culturelle" (Cronin, 2003; Duchêne & Piller, 2009; Pym, 2004).

1.2 *Nouvelle économie, contraintes vs possibilités langagières*

La nouvelle économie, par sa nature même, confère au travail langagier une place grandissante dans les espaces de travail. Cependant, force est de constater qu'elle entraîne d'autres conséquences qui ont un impact à la fois sur le rôle du langage et de la communication dans nos sociétés – ainsi que la valorisation ou la dévalorisation de certaines variétés –, et sur la construction identitaire des individus qui participent en tant qu'employé-e-s de cette industrie. En effet, ces employé-e-s sont soumis-es à une série de contraintes institutionnelles liées en particulier à la *productivité* et à la *flexibilité*. Que l'on pense par exemple aux horaires de travail irréguliers, à la précarité des places de travail, mais aussi aux diverses codifications imposées aux employé-e-s. La productivité ne se mesure plus en termes de nombre d'objets produits, mais en termes, par exemple, de nombre de mots traduits, de nombre de réponses téléphoniques et de problèmes résolus ou encore de nombre de produits vendus (Amiech, 2005; Cousin, 2002). La flexibilité devient le lot des ouvriers / ouvrières de la nouvelle économie, amené-e-s à produire un travail qui se caractérise par une multiplicité de pratiques, généralement langagières, devant satisfaire à des exigences et des performances diverses (Sennet, 2000). Les employé-e-s en ce sens font office de *parole d'œuvre*¹

¹ J'emploie ici le terme "parole d'œuvre" en référence au terme "main d'œuvre" communément utilisé dans le cadre des industries manufacturières (cf. aussi Duchêne, 2009). Boutet (2001a) a proposé quant à elle le terme de "travailleur de la langue" et Heller (2003) celui de "language worker". Chacun de ces termes cherche à souligner le parallélisme entre les contraintes de

(Duchêne, 2009), travaillant dans une logique de productivité et de cadence de travail similaire à celle de la *main* d'œuvre ouvrière de l'"ancienne" économie.

Ces processus sociaux relatifs à la nouvelle économie constituent un phénomène central qui amène à repenser le rôle du langage dans nos sociétés contemporaines. En effet, les trois composantes castelliennes de la nouvelle économie (mentionnées plus haut) et leurs corollaires – la productivité, la flexibilité et les flux – représentent à la fois le cadre dans lequel les pratiques langagières s'exercent, ainsi que la possibilité et les conditions de leur centralité. Cette dialectique entre cadre contraignant et possibilités renvoie alors aux formes de contrôle et d'intérêt de cette économie en matière de langues (Heller & Boutet, 2006) ainsi qu'à l'utilisation des ressources langagières des individus dans la logique d'une plus grande rentabilité. Il est donc fondamental de réfléchir aux liens existant entre les processus de standardisation des pratiques, le choix des langues et les lois du marché.

1.3 *Transformations sociales et positionnement épistémologique: une linguistique sociale, interactionnelle et critique*

L'existence même de ces questions souligne d'emblée une orientation épistémologique inscrite dans une linguistique sociale, interactionnelle et critique. Revendiquer une linguistique *sociale* revient, pour une large part, à considérer que toute pratique langagière s'ancre dans des processus sociaux qui à la fois contraignent et permettent le langage. Les pratiques langagières s'avèrent en outre rattachées aux rapports de pouvoir (Blommaert, 1999), aux processus d'exclusion et d'inclusion (Philips, 2004) ainsi qu'à l'économie politique (Gal, 1989). L'accent est donc mis ici sur les idéologies langagières, comprises comme le soulignait Irvine (1989) comme "the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests" (cf. également Woolard & Schiefflin, 1994 et Duchêne, 2008). Une linguistique est *interactionnelle* dans la mesure où elle considère que l'interaction est un lieu où l'ordre social se trouve reproduit, négocié ou encore refusé; un lieu où l'on peut comprendre la façon dont les acteurs sociaux se positionnent face aux contraintes sociales et, finalement, un lieu qui constitue une interface entre les contraintes sociales et l'agentivité. Enfin, une linguistique est *critique* dès le moment où elle s'oppose à une conception positiviste du savoir langagier, où elle cherche à comprendre les intérêts sous-jacents aux processus observés et à dégager les positionnements idéologiques des acteurs sociaux.

travail dans l'ancienne et la nouvelle économie, en mettant l'accent sur le rôle émergent du langage dans le secteur des services.

Cette approche sociolinguistique critique et interactionnelle (cf. également Heller, 2003), revêt ici une importance parce qu'elle permet de transcender le clivage classique en sciences du langage et en sciences sociales entre une approche micro-analytique et une approche macro-analytique (Heller, 2001) permettant ainsi de saisir la complexité des pratiques langagières de la nouvelle économie. Conceptuellement, cette approche invite donc à porter un regard différencié sur les idéologies et les pratiques langagières au sein des espaces institutionnels dans lesquels elles émergent. Une telle approche cherche donc à comprendre pourquoi, comment et sous quelles conditions les pratiques observables s'inscrivent dans des rapports de pouvoir et des logiques économiques et en quoi et pour qui elles portent à conséquence.

2. La formation comme terrain de recherche

L'ensemble des transformations sociales et économiques mentionné ci-dessus est en lien avec des enjeux de formation professionnelle. En effet, la place prépondérante du langage dans la nouvelle économie soulève une série de questions quant au rôle de la formation professionnelle dans ces espaces de travail. A cet égard, je considère que les espaces de formation professionnelle sont un lieu où les idéologies de la langue et celles du service s'entrecroisent. C'est le lieu où ces idéologies se matérialisent en pratiques. De plus le langage est à la fois objet d'apprentissage et vecteur d'apprentissage. En ce sens, je considère que l'examen des pratiques professionnelles à la formation au service permet non seulement de saisir le rôle des usages langagiers au service de la formation mais aussi le rôle des usages langagiers au sein des activités de service.

Cet article posera dès lors les questions suivantes:

- Quelle est la place du langage dans le cadre des formations professionnelles offertes aux employé-e-s des activités de service² (formation initiale en emploi et formation continue)?
- Quelles idéologies langagières sont à l'œuvre dans l'espace de la formation aux activités de service?
- Comment ces idéologies se matérialisent-elles dans les pratiques de formation?

Afin de répondre à ces questions, je vais me centrer sur un secteur d'activité emblématique de l'économie des services, à savoir l'industrie du tourisme³. En

² Les employé-e-s des activités de service constituent un terme générique qui réfère à l'ensemble des employé-e-s qui s'occupent du service à la clientèle.

³ Ce projet ("Language, Identities and Tourism") a été financé par le Fonds National suisse pour la Recherche Scientifique dans le cadre du Programme National de Recherche 56

effet, cette industrie constitue un ensemble de sites particulièrement intéressants. D'une part parce que dans le secteur du tourisme la production langagière est la "matière première" (interagir avec le client en face-à-face, interagir au téléphone, discourir sur la Suisse dans le cadre des tours guidés, etc.); d'autre part parce que la perméabilité des frontières linguistiques, impliquant de fait un contact de langues et des locuteurs, est manifeste dans le cadre de l'industrie du tourisme. Cela conduit par conséquent à une généralisation des pratiques plurilingues qui deviennent, de fait, la norme.

Sur le plan de la formation, ce secteur présente la caractéristique de miser, pour une grande part, sur la formation en cours d'emploi, permettant ainsi, et surtout dans le cas des fonctions *on the front*, de ne pas nécessairement engager des personnes préalablement formées dans ce domaine. En effet, nous trouvons dans ces professions du tourisme des employé-e-s ayant des trajectoires très diverses, telles qu'une mère au foyer qui cherche à reprendre une activité professionnelle lui offrant une certaine flexibilité dans les horaires, une employée de commerce passionnée par le voyage ou encore des étudiant-e-s qui cherchent un travail régulier de quelques heures à l'année.

Concrètement, je me fonderai avant tout sur deux sites au sein desquels nous avons entrepris un travail ethnographique: un office de tourisme situé dans une localité importante de Suisse alémanique (TBC) et une entreprise de logistique des passagers et de bagages dans un aéroport international suisse (ALC).

Les analyses présentées dans ce travail porteront sur les données ethnographiques incluant l'*observation participante* des lieux de formation internes aux entreprises, *des enregistrements de pratiques interactionnelles* dans le cadre des formations professionnelles, *des documents institutionnels* composés principalement de supports de formation, de directives sur les pratiques communicationnelles, et des *entretiens semi-directifs* avec les employé-e-s, les cadres et les formateurs / formatrices.

Lors de l'analyse de ces dispositifs institutionnels et de ces pratiques, je m'attacherai à comprendre la part langagière de la formation, en mettant l'accent sur les dimensions communicationnelles et sur le rôle des compétences en langues dans des entreprises de service.

"Compétences langagières et diversité linguistique en Suisse" (requérants: Alexandre Duchêne et Ingrid Piller).

3. Les formations professionnelles aux activités de service: une logique de productivité

Comprendre la part langagière de la formation dans les entreprises de la nouvelle économie demande que l'on s'arrête tout d'abord sur l'importance de la formation au service de manière générale. Il est fondamental de saisir la logique qui préside à l'idée même de service au sein de ces institutions.

Lorsque l'on examine en détail les différents curricula de ces formations professionnelles, la place des modules de formation sur le service à la clientèle se révèle fort importante. On trouve en effet un nombre conséquent de cours portant les intitulés suivants: "Customer Service 101", "En forme pour le client", "Sensitive Customer Service", "Les clés du service à la clientèle", etc... L'ensemble de ces cours, généralement obligatoires pour les nouveaux employé-e-s, ont en commun d'offrir aux employé-e-s une série d'appareillages stratégiques leur permettant d'effectuer leur travail de manière efficace et rentable. La part importante de ces cours dans le cadre curriculaire n'est bien évidemment pas due au hasard. Bien au contraire, comme nous le verrons dans ce qui suit, ces choix suivent une logique claire, à savoir celle de permettre à l'entreprise de mener au mieux sa mission: servir le client, vendre des produits, et fidéliser sa clientèle.

Cette logique de productivité est clairement mentionnée dans l'un des manuels de cours utilisés dans le cadre d'une formation au service à la clientèle proposée chaque année aux employés de TBC:

Extrait 1

Kundenorientierung lohnt sich, denn

- es ist fünf bis sechs mal teurer, einen neuen Kunden zu gewinnen, als einen Stammkunden zu halten
- Mindestens jeder vierte unzufrieden wechselt sofort den Anbieter, wenn er eine bessere Alternative hat.
- Jeder zufriedene Kunde bringt mindesten drei weitere neue Kunden

Traduction

Le service orienté vers le client est profitable, car:

- il est 5 à 6 fois plus cher de gagner un nouveau client que de garder des clients fidèles
- Chaque 4^{ème} client insatisfait au moins change de fournisseur de service s'il existe une meilleure alternative
- Chaque client satisfait rapporte au moins trois nouveaux clients

Placé au début du manuel, ce paragraphe a pour objectif d'expliquer aux employé-e-s les raisons d'être d'une telle formation. Nous le voyons ici, le service à la clientèle est directement relié à la productivité du travail et à la bonne marche de l'entreprise. La suite du manuel met par ailleurs en évidence l'importance d'un bon service, en termes de gain économique, en faisant usage de statistiques (dont la source n'est pas donnée) qui rendent compte – dans une logique de légitimation par la "science" – du poids et de l'importance des pratiques formatives dans ce domaine.

Sur ces arguments viennent se greffer une série d'explications qui portent sur les principes fondamentaux du service à la clientèle. Ces principes mettent en avant l'importance, pour l'employé-e, de se consacrer pleinement au bien-être du client et de se placer dans une logique de dévotion à l'égard de ce dernier, obligeant ainsi l'employé-e à se soustraire à lui/elle-même pour adopter une attitude de révérence à l'égard du client, comme l'illustre l'extrait suivant:

Extrait 2

Um kundenorientiert handeln zu können muss jeder Mitarbeiter in einem Betrieb kompromisslos aus der Sicht des Kunden denken, d.h. sie müssen in ihren Köpfen wie auch in ihren Herzen den Kunden absolut in den Mittelpunkt stellen

Traduction

Afin de prodiguer un service orienté à la clientèle, chaque collaborateur dans une entreprise se doit de penser, sans compromis, selon le point de vue du client, c-à-d. ils doivent placer le client au centre de leur tête et de leur cœur.

Nous voyons ici se dessiner l'un des rôles centraux de ces formations, à savoir celui de s'assurer que les employé-e-s dirigent l'ensemble de leurs pensées et de leurs actes vers la satisfaction du client. La formation doit alors permettre aux employé-e-s d'atteindre cet objectif.

En lien avec cette argumentation, une autre explication – quant à l'importance de ces cours de formation au service – émerge des discours des acteurs sociaux. Elle porte sur l'importance de la formation pour les employé-e-s eux/elles-mêmes. En effet, les institutions sont conscientes de la difficulté et de la pénibilité de ce travail et considèrent que la formation au service de la clientèle se doit de permettre aux employé-e-s de mettre en place des stratégies qui leur rendent le travail supportable. C'est sur ce point qu'insiste l'un des managers (FP) de TBC:

Extrait 3⁴

FP: acht e halb Stund, länger eigentlich, jo, eigentlich länger au und sie könne sich nid zuggzieh, das heisst, sie könne nid usweiche. sie müen immer präsent si, sie müen fründlich si, sie müen immer aso sie müen immer Fassig bewahre und sie dürfe sich au kei Blössig geh, weil der Kund sieht si, also sie kann nid eifach irgendwie s Gesicht verzieh und sage, ah, isch das jetzt wieder en Dubel gsi, oder so irgendwie,

AL: jä, jä, jä

FP: und das isch, das erfordert sehr sehr viel Rui

AL: ja

FP: also Rui im im positive Sinn, e Usglicheheit

AL: ja

FP: und au irgendwo aso e Professionalität

AL: ja

⁴ Conventions de transcription (voir Annexe).

FP: das mer des au nid persönlich an sich ane koh losst, dass mer sich zruigg neh kann und au sage, okey, aso mir hen jo, mer mache jedes Jahr jo aso Schuelige mit unsre Lüt

Traduction

FP: huit heures et demie même plus, oui plus en fait aussi et ils ne peuvent pas se retirer, ça veut dire ils ne peuvent pas esquiver. Ils doivent être toujours présents, ils doivent être aimables, ils doivent toujours alors toujours garder une contenance, parce que le client les voit alors ils peuvent pas faire la tête et dire c'était de nouveau un imbécile

AL: oui oui oui

FP: et c'est, ça demande beaucoup de calme

AL: oui

FP: et aussi du professionnalisme

AL: oui

FP: qu'on ne se laisse pas toucher personnellement, que l'on puisse prendre du recul et aussi dire okay, alors nous avons oui on fait fait une formation chaque année avec nos gens

En insistant sur la charge émotionnelle du travail et en soulignant sa pénibilité, FP (le manager) met clairement en évidence l'importance de la formation continue dans ce domaine. De manière similaire, dans la compagnie de gestion des passagers et des bagages (ALC), la responsable des ressources humaines soulignait que la formation au service était très importante pour permettre à l'employé-e de préserver une haute qualité de travail même après de longues heures de présence. Elle poursuivait en relevant le fait que ces formations avaient une fonction ergonomique, offrant même à l'employé-e un meilleur "confort" de travail.

Nous le voyons, les raisons qui expliquent la place que prend la formation dans ces entreprises de service se situent à la fois sur le plan de la valeur économique du "bon" service mais aussi sur l'idée de la pénibilité de l'activité. Mais c'est bien toujours avec une visée de productivité que logique économique et logique ergonomique s'articulent.

4. Apprendre à communiquer pour servir et produire

Si la logique de ces formations est de permettre d'une part d'optimiser la productivité des employé-e-s et d'autre part de maintenir ces employé-e-s au travail (malgré sa pénibilité), il s'agit maintenant de savoir comment se matérialisent ces objectifs dans le cadre de la formation. Dans ce qui suit, je propose d'examiner tout d'abord la place de la formation en langues pour ensuite investiguer le rôle du langage au sein des formations aux activités de service. De cette manière, il s'agira alors de comprendre comment le langage opère comme instrument à la fois de contrôle, mais aussi de service en s'interrogeant sur les fondements idéologiques et les conséquences pour les acteurs sociaux.

4.1 *Formations en langues vs formations à la communication*

Dans les différents terrains ethnographiques que j'ai eu l'occasion d'étudier, un premier constat s'est imposé: les formations en langues dans le secteur des services, surtout auprès des employé-e-s de la base, restent très limitées. On trouve toutefois, dans certains cas, une offre de cours proposée aux employé-e-s. Reste que ces cours de langues ne s'inscrivent ni dans des modules de formation professionnelle menant à la qualification pour des postes plus élevés hiérarchiquement, ni dans la formation initiale. Ils sont plutôt vus comme faisant partie de la formation personnelle. La plupart du temps ces cours de langues ne sont financés qu'en partie par l'entreprise, généralement à hauteur de 25% du coût total, et sont placés en dehors du temps de travail de l'employé-e. Deux raisons permettent de comprendre cette situation:

- a) Les compétences langagières sont considérées comme un pré-requis lors des procédures de recrutement. En effet, dans le secteur des services, les exigences en termes de recrutement mentionnent très souvent la nécessité d'avoir des compétences en deux, voire trois langues. En ce sens la formation en langues est considérée comme superflue et les besoins en matière de plurilinguisme pour les institutions concernées sont gérés au moment du recrutement, les compétences langagières devenant alors un critère de sélection.
- b) Les compétences en langues sont considérées comme une donnée intrinsèque de l'individu. Les compétences préalables que l'employé-e amène sur le marché du travail sont donc fortement naturalisées et considérées comme évidentes, voire banales. En ce sens la formation en langues peut à la rigueur servir au développement personnel de l'employé-e et à son bien-être, mais l'apport pour le travail reste fortement sous-évalué.

S'il existe des exceptions (des cours d'anglais pour des bagagistes en contact avec les pilotes ou des cours de perfectionnement en espagnol lorsque la population touristique venant d'Espagne s'intensifie), ces formations restent marginales et toujours dépendantes d'une exigence de productivité conjoncturelle.

A l'inverse, c'est la formation à la communication (conçue sous un angle strictement monolingue) qui constitue l'un des axes centraux dans la formation au service à la clientèle. Comme nous le verrons, la communication est considérée comme l'instrument clé du service.

Ce sera donc sur ces composantes communicationnelles que je vais mettre l'accent. En analysant une formation proposée dans le cadre de l'entreprise ALC, je me pencherai dans un premier temps sur les processus de standardisation des conduites et de communication en soulignant le rôle que

ces processus jouent dans la formation. Dans un second temps, je m'attacherai à relever comment ces règles s'actualisent dans la formation professionnelle en mettant l'accent sur le rôle du langage. Je montrerai alors que l'ensemble de ces activités en formation professionnelle relèvent d'une vision essentialiste du langage et de la communication, vision qui s'ancre avant tout dans une logique de productivité et de contrôle.

4.2 *Les règles de conduite comme principe organisateur de la formation*

La formation au service à la clientèle examinée ici est organisée autour de principes généraux présentés, discutés et opérationnalisés tout au long de la formation. Ces principes généraux se matérialisent sous la forme de règles de conduites, qui définissent ce qu'est un "bon" service et plus fondamentalement ce que la compagnie attend des employé-e-s en termes de service à la clientèle. L'objectif ici est d'éduquer l'employé-e en l'amenant à faire un usage approprié de ces règles de conduite.

L'extrait suivant fournit une illustration des règles proposées en formation. Il s'agit d'un document fourni aux employé-e-s dans le cadre de leur formation et destiné à rappeler les points centraux du bon service. Chaque employé-e reçoit une carte contenant les informations suivantes:

Extrait 4

The golden rules (en anglais dans le texte!)

- Höre dem Kunden aktiv zu
- Zeige Verständnis
- Sei ehrlich und freundlich
- Gebrauche einfach Worte
- Betreue den Kunden wie du betreut werden möchtest
- Unterscheide Fehlleistung und unangenehme Situation
- Bedauere
- Gib kurze, lösungsorientierte Erklärungen
- Versprich, was du einhalten kannst
- Bleibe stets freundlich, souverän und professionell

Traduction

Les règles d'or

- Écoute de manière active le client
- Témoigne de la compréhension
- Sois honnête et aimable
- Utilise des mots simples
- Traite le client comme tu voudrais être traité
- Fais la distinction entre erreurs et situation inconfortable
- Excuse-toi
- Donne des explications courtes et efficaces
- Ne promets que ce que tu peux tenir
- Reste toujours aimable, calme et professionnel

Ces règles sont présentées comme des règles "d'or" du service. Elles sont d'ailleurs toujours formulées à l'impératif, donnant ainsi l'impression que ces

règles font quasiment office de loi. L'usage du tutoiement est classique dans ces formations (et il se retrouve dans la formulation des règles), où la plupart des formateurs / formatrices choisissent cette forme d'adresse. De cette manière, ils/elles créent un sentiment de communauté de pratique, renforcé par le fait que les formateurs / formatrices ont été, à un moment donné de leur carrière, également des employé-e-s des services. Il y a par ailleurs clairement, dans la logique de ces formations, une volonté de présenter ces règles comme des universaux applicables en tout temps et en toute situation.

Ces règles d'or (ainsi que d'autres documents, tels que les "principes de bases du service à la clientèle") organisent l'ensemble de la formation. D'abord, les employé-e-s sont amené-e-s à les étudier et à les comprendre grâce à l'aide du formateur ou de la formatrice. Ensuite ces règles sont discutées avec les participant-e-s pour finalement être appliquées dans le cadre de jeux de rôle où l'on demande aux employé-e-s de jouer des situations prototypiques rencontrées en milieu de travail. En ce sens, les règles traversent les diverses séquences de la formation, avec pour objectif de s'assurer qu'elles sont correctement acquises par les employé-e-s.

Nous nous situons bien ici dans une logique du script de comportement, script qui définit à la fois les pratiques de travail mais aussi les pratiques de service, et qui *de facto* s'ancre comme principe organisateur de la formation.

4.3 *Le langage comme accomplissement des règles*

Si les règles de conduite organisent la formation, leur matérialisation au cours de la formation est quant à elle principalement langagière. En effet, les règles présentées ci-dessus (Extrait 4) portent en grande partie sur des aspects de la communication verbale et non-verbale. Que la part langagière soit clairement explicitée (p.ex. "Utilise des mots simples"; "Donne des explications courtes et efficaces") ou sous-jacente (p.ex. "Témoigne de la compréhension", "Reste toujours aimable, calme et professionnel"), elle révèle une composante centrale de la doxa exprimée au travers de ces règles générales. On pourrait alors dire que la matérialisation de ces règles n'est concevable qu'au travers du langage. Nous comprenons ainsi l'importance que revêt la part langagière dans la logique du service à la clientèle mais aussi dans le cadre de la formation professionnelle au service.

Je relèverai trois composantes centrales des idéologies langagières dans l'accomplissement des règles de conduite. Premièrement, le travail langagier en formation au service met l'accent sur l'usage "mesuré" du langage, ou encore sur son dosage. Nous le verrons, cette conception de la communication s'ancre dans une volonté de contrôle – par l'entreprise et au travers de la formation – de la *quantité* des usages langagiers. Deuxièmement, les formations pointent l'importance du parler "juste", à savoir les "bonnes" formules à utiliser. Ici, c'est le contrôle de *qualité* de la parole qui

s'exerce. Enfin, le travail langagier en formation porte sur le parler "vrai", à savoir sur l'usage de formules qui se situent dans une idéologie de la transparence, mettant alors en évidence un contrôle de *l'information*. C'est au travers de ces trois composantes que je montrerai la manière dont le langage sert les intérêts du service tout en servant en même temps les intérêts de la formation, ceci dans une logique de productivité et d'efficacité. Les diverses interactions et discours qui seront analysés ci-après impliquent d'une part SW, la formatrice, et un groupe de 12 participant-e-s à la formation. Les participant-e-s seront mentionné-e-s par un prénom fictif.

4.3.1 Le parler "mesuré" ou le contrôle de la quantité

Au cours de cette formation, il est apparu à plusieurs reprises que l'un des enjeux centraux du langage au travail portait sur le dosage de la parole, à savoir sur la recherche d'équilibre entre la parole et le silence, et sur l'utilisation du langage, mais dans une juste "mesure".

La séquence suivante porte sur la règle présentée ci-dessus (Extrait 4) "Écoute de manière active le client" et souligne cette dialectique entre parler et se taire:

Extrait 5

SW: eine vo de wichtigschte pünkt ich höre dem kunden aktiv zu. was isch aktives zuhören? das isch so ne super schlagwort, alli wüssed was s isch aber käne weiss was s isch. @@. [wie los ich?]

Caroline [de chund aluege]

SW aluege

Caroline und nöd (Blick nach unten) ah ja, ja, isch guet, ja @@

SW absolut, absolut, lueged de chund a, was chönnt i süscht no inebringe zum em chund aktiv zuelose?

Françoise nicken

SW nicken, uhmhu, ja ich ha dich verstande

Annette nafröge

SW nafröge, genau

Annette dass mer gnauer erörteret

SW: uhmhu, nafröge, aso das eso, so drü hauptpunkt, aso zerscht emol aluege, nafröge und ebbe eso zeiche geh, jawohl ich los dir zue, ich ha dich verstande, ähm, usrede lah, mit sicherheit au no derzue, dass de passagier nöd so uhhh nöd is wort gkeie und säge he, jetzt red ich. also aktiv zuelose.

Traduction

SW: L'un des points les plus importants j'écoute le client de manière active . qu'est-ce que c'est écouter de manière active? c'est un super mot-clé tout le monde sait ce que c'est mais personne ne sait ce que c'est. @@ comment j'écoute?

Caroline regarder le client

SW regarder

Caroline et pas (regarde en bas) ah oui, oui c'est bien @@

SW absolument, absolument, regarder le client qu'est-ce que je pourrais encore faire pour écouter le client de manière active?

Françoise s'informer auprès de lui

SW s'informer auprès de lui exactement

Annette qu'on en sache un peu plus

SW unhum, s'informer, alors comme ça, alors trois points centraux, alors d'abord regarder, s'informer et justement donner un signe oui je t'écoute, je t'ai compris, hum, le laisser parler et avec certitude en plus ne pas uhh ne pas couper la parole au passager et ne pas dire hé maintenant c'est moi qui parle. donc écouter de manière active.

Cherchant à expliciter la notion d'écoute active, SW, la formatrice va amener les participant-e-s à formuler des attitudes qui permettent la matérialisation de cette règle. SW reprend les formulations proposées par les participant-e-s et s'arrête alors sur l'importance des signes que l'on peut donner afin de témoigner au client cette attention et cette écoute active. SW met en scène ces signes au travers de postures corporelles et de discours intérieurs ("jawohl ich los dir zue, ich ha dich verstande," [oui je t'écoute, je t'ai compris,]) destinés à rendre palpable une écoute qui ne passe pas nécessairement par le langage explicite. Par ailleurs, SW souligne deux mouvements, situés dans l'ordre du dire et dans l'ordre du silence. D'une part, elle insiste sur l'importance de s'informer auprès du client (marque d'intérêt pour sa personne) et d'autre part de le laisser parler ("usrede lah") en évitant de prendre la parole de manière intempestive ("nöd is wort gkeie und säge he, jetzt red ich." [ne pas couper la parole au passager et ne pas dire hé maintenant c'est moi qui parle]). C'est bien cette dialectique entre se taire et parler qui lui permet alors de conclure la séquence explicative de la règle.

Si se taire et parler constituent un enjeu interactionnel du service à la clientèle, le dosage du dire demande lui aussi à être pointé et relevé dans le cadre de la formation, comme le prochain exemple l'illustre:

Extrait 6

SW: was mer ufgfalle isch, dass du de name sehr hüfig gseit hesch und das isch öppis wo no, wo no spannend isch aso de name isch so öppis positivs zeiche oder, ich nimm dich as individuum wahr, wänn mes aber z hüfig ghört, chas au nerve. aso das isch no wichtig, dass er das au eso chli im chopf bhaltet, ich han emol bim ackermann versand aglütet, bi wohl gemerkt stinkesauer gsi won ich aglütet ha und ich glaub nach jedem satz wo ich gseit ha hät sie gseit, ja wüssed sie Frau W, und ich glaub nach em foifte mol han i gseit, ich weiss wie n ich heiss. ich wett jetzt eifach e lösing vo mim problem, ich bi, aso ich bi vo hundertachtzig uf zweihundertfüfzig obe gsi eifach wel sie i foif sätz foif mol min name und s hät mich eso rasend gmacht. aso dass er eifach, ich finds sehr guet, und es isch nid störend gsi jetzt vo dem her gsi aber s chönnt echlii mängisch au is andere übereschlah vom sehr positive punkt is sehr negative wells eim eifach nervt,...

Traduction

SW ce que j'ai remarqué c'est que tu as dit très souvent le nom et c'est quelque chose qui est encore, qui est intéressant alors le nom c'est un signe positif n'est-ce pas, je te prends au sérieux en tant qu'individu, mais quand on l'entend trop souvent, ça peut énerver. Alors c'est quelque chose d'important que vous devriez un peu garder en tête, une fois j'ai appelé chez Ackerman j'ai été c'est le moins qu'on puisse dire totalement agacée quand j'ai appelé et je crois que après chaque phrase que j'ai dite elle a dit oui vous savez Madame W et je crois après la fois j'ai dit je sais comment je m'appelle je veux enfin une solution à mon problème j'étais, alors j'étais en train d'exploser simplement parce qu'en cinq phrases elle a dit cinq fois

mon nom et ça m'a rendue mûre bon alors que vous disiez simplement je trouve ça très bien et c'était pas dérangeant de ce point de vue là mais ça peut un peu parfois aller dans dans une autre direction du très positif au point très négatif simplement parce que ça énerve, ...

Ici SW commente le jeu de rôles effectué par quatre participant-e-s. Nous le voyons, la formatrice met le doigt sur l'usage immodéré du nom du client. Elle signale tout d'abord que l'usage du nom est un signe positif – ce point avait fait l'objet d'une attention particulière lors d'une séquence précédente où la formatrice avait vanté les mérites de cette pratique. Dans le cas présent, SW explique que l'usage du nom peut par ailleurs s'avérer problématique si l'employé-e en fait un usage excessif. En illustrant son propos par une anecdote personnelle (une situation vécue en tant que cliente), SW rend alors les employé-e-s attentifs / attentives au fait que ce qui est de l'ordre de l'usage positif peut rapidement se transformer en un usage qui énerve le client – ce qui en soi se doit d'être évité! Suite à cette séquence, la formatrice formulera une série de règles d'adressage, en insistant sur l'usage du nom en début ou en fin d'interaction.

L'idée de "mesure" dans ces séquences fait apparaître une forme de contrôle de la parole, entre dire et se taire. La formation a alors pour fonction d'enseigner à réguler le langage, soit au travers de l'explicitation des règles (Extrait 5), soit au travers de méta-commentaires sur la production langagière des participant-e-s (Extrait 6). Chacune de ces approches didactiques poursuit donc un même objectif: la régulation du langage à des fins de productivité, qui placent le client au centre de l'action langagière de l'employé-e, et où le contrôle de la quantité de langage des employé-e-s peut s'effectuer.

4.3.2 Le parler "juste" ou le contrôle de la qualité

S'il est important de savoir se taire et parler de manière "mesurée" au client, il est par ailleurs tout aussi central de savoir comment parler "juste". Tout au long de cette formation, la formatrice va insister sur l'usage des termes. Comme nous le verrons ci-après, derrière l'idée du parler "juste" se profile également l'idée de la parole marchande, la justesse étant fondamentalement rattachée à donner au client le sentiment de son importance, comme le prochain extrait le souligne:

Extrait 7

SW also mir säged ne scho, mer fertiged de passagier ab und de begriff isch eigentlich wit gstreut aber es sött eigentlich nid es abfertige si sondern mir betreued oder bediened de chund je nach dem was mer am mache sind und äh gönd uf sini bedürfnis i.

Traduction

SW alors on le dit bien, on enregistre un passager et ce terme est largement répandu mais ça ne devrait pas être un enregistrement mais plutôt on s'occupe de ou on sert le client en fonction de ce qu'on est en train de faire et euh aller à la rencontre de ses désirs.

Cet extrait souligne l'importance des termes à utiliser, non pas nécessairement auprès du client mais également pour soi-même. Ici SW relève le fait que l'on utilise de manière courante le terme "enregistrer" pour parler de l'activité propre au Check-In. Cet usage est considéré par SW comme inapproprié. Elle propose de substituer ce terme par deux autres, à savoir "s'occuper de" et "servir", termes qui correspondent davantage à la conception du service que la formation cherche à transmettre. Nous voyons bien ici que "comment parler" s'avère un enjeu clé. "Comment parler *du client*" l'est tout autant, dans la mesure où il permet de réaffirmer l'allégeance à la mission centrale de l'employé-e, à savoir servir *le client*. Cet extrait offre par ailleurs l'une des manifestations langagières en formation les plus classiquement utilisées en vue d'enseigner le parler "juste". En effet, bien souvent, SW va insister sur l'importance des formulations en juxtaposant une formulation problématique à une formulation adéquate. Cet usage est d'ailleurs couramment utilisé dans les formations professionnelles où les employé-e-s sont amené-e-s à distinguer les manières de dire qui favorisent la relation au client et celles qui au contraire sont susceptibles d'entraîner des tensions.

L'usage explicite de scripts de communication est souvent utilisé dans ces formations. A titre d'exemple, voici une grille proposée comme support de cours dans le cadre d'une formation donnée à des employés du tourisme:

Extrait 8

Beziehungsfreundliche Sprache

[Langage aimable favorisant la relation]

| Spannungserzeugende Sprache [langage provoquant des tensions] | Beziehungsfreundliche und wertschätzende Sprache [langage aimable favorisant la relation et valorisant] |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sie müssen halt warten! [Vous devez attendre!] | Ich bitte Sie um etwas Geduld Oder Ueberhören und direkt fragen Was kann etwas ich für Sie tun? [Je vous prie de patienter OU Ignorer et questionner directement par Que puis-je faire pour vous?] |

Nous le voyons, le poids des formules et leurs codifications constituent un enjeu majeur de la formation. L'extrait suivant met également en évidence l'usage de termes appropriés comme une stratégie permettant de diminuer les inquiétudes des clients (et donc d'augmenter leur satisfaction du service):

Extrait 9

SW: und versueche die situatione professionell z löse. ähm ein chline tipp, redet nöd vomene problem wenn er es problem händ, sondern redet von ere situation. well wemmer es problem hät macht das bi vielne lüt alarmglocke, es isch es problem do, und wenn mer e situation hät dänn hät mer eifach e situation, aso das isch no so chli vo de formulierig her, ja, mängisch sache wo me cha abschwäche, wo chönntet es problem ergeh @@.

Traduction

SW: essayez de régler les situations de manière professionnelle euh un petit truc ne parlez pas de problèmes si vous avez un problème, mais parlez d'une situation. Parce que quand on a un problème ça fait sonner l'alarme auprès de beaucoup de gens, il y a un problème et quand on a une situation alors on a simplement une situation, alors ça c'est un peu d'un point de vue de la formulation, oui, parfois il y a des choses qu'on peut atténuer là où il pouvait avoir des situations @@.

Comme pour l'extrait 7, SW va insister sur l'évitement d'un terme (ici celui de "problème") et proposer à nouveau une substitution lexicale ("situation"). La logique argumentative qui soutient cette proposition s'ancre dans l'idée que certains termes sont plus enclins à inquiéter le client, et qu'à cet égard l'usage du terme "problème" est potentiellement "problématique". L'euphémisation est bien ici une stratégie du service qui renvoie à l'idée que le langage permet de servir les intérêts du travail.

Dans l'extrait suivant, il s'agit d'une autre forme de parler "juste", à savoir l'usage des formes de politesse dans l'exercice du service. Lors d'une séquence où l'un-e des participant-e-s évoque une situation particulièrement difficile avec un passager, la question des formules d'adresse est à nouveau abordée, non pas à propos du nom, mais des civilités propres à certains usages:

Extrait 10

Renate und das isch nochher e fall gsi wo sehr eskaliert isch de het mi nur no agschroue, /????/ gsi wel i de Profässer ha lo liege, wel i eifach nid gwüsst ha wie is muess mache, säg i Herr Profässer oder säge Herr Profässer Dokter Müller?

SW was isch uf em Billet gstande?

Renate das weiss i nid, weiss nur no uf em Uswis isch natürli s ganze

SW ja, wil d Fuschregel wo mir eigentlich ame witergänd isch das wo uf em Billet staht gilt und i de Buechig in isch ä nüt gstande? aso das isch öppsi wo mer so als faustregel nimmt, aso s check in im prinzip füre holt, final response und denachher det goht go luege staht no en titel drinne oder nid, wänn er s billet vor euch händ, s papierticket um so besser. d idee de hinder isch dass wenn es imene passagier wichtig gnueg isch dass er s bi de billetreservation agit denn isch em wichtig dass er au so agsproche wird, udn wänn nüt druf isch, de chasch es nid wüsse

Renate meh chas jo im zwifelsfall eifach säge aber i weiss nid wie mes seit

SW hum

Renate seit me jetzt de titu und der name, seit mer aui titel aber das wär jo pinlich

SW nei aso ich glaub i dem fall hät ich jetzt au profässer müller

Traduction

- Renate et c'était un cas qui a dégénéré il n'a fait que de me crier dessus /?????/ parce que j'avais laissé tomber le professeur, parce que je ne savais simplement pas comment je devais faire, est-ce que je dis Monsieur le professeur ou Monsieur le professeur docteur Müller?
- SW qu'est-ce qu'il y avait sur le billet
- Renate je ne sais pas, je sais juste que sur les papiers d'identité il y avait naturellement tout
- SW oui parce que la règle de base que nous transmettons c'est que ce qu'il y a sur le billet fait foi et dans la réservation il n'y avait rien? alors c'est ce qu'il faut prendre comme règle de base alors en principe de regarder le check in, final response et après aller voir est-ce qu'il y a un titre dessus ou pas si vous avez le billet devant vous, le billet papier encore mieux, l'idée derrière c'est que si c'est important pour un passager il le mentionnera lors de sa réservation de billet et là c'est important de le dire et si il y a rien dessus tu peux pas le savoir
- Renate en cas de doute on peut simplement dire je ne sais pas comment on dit
- SW: hum
- Renate mais on dit le titre et le nom, est-ce qu'on dit tous les titres mais ce serait un peu gênant?
- SW non dans ce cas là je crois que j'aurais aussi dit professeur Müller

Comme Renate le révèle, l'omission du titre de professeur dans une situation qu'elle a elle-même expérimentée a conduit à une interaction conflictuelle avec un passager. Expliquant qu'elle ne connaissait pas les règles d'utilisation du titre, elle demande alors explicitement à savoir quels sont les usages en la matière. SW va intervenir en mentionnant les règles en vigueur au sein de l'entreprise. Les interventions de SW portent non pas sur la manière de dire mais sur les conditions institutionnelles de l'utilisation du titre. Renate cependant revient à la charge, en maintenant sa question comme se situant sur l'axe du parler "juste". Il y a dans cette séquence deux mouvements importants. D'une part celui de la formatrice qui utilise cette situation pour énoncer les règles générales de mention ou non du titre. Et d'autre part la question de l'employée pour qui il s'agit avant tout de savoir comment dire. Cet extrait dévoile l'importance dans l'espace de travail du parler "juste", et révèle certains besoins que les employé-e-s peuvent exprimer dans le cadre de la formation.

Le parler "juste" enseigné ici se situe bien dans une conception du langage comme instrument de service. La justesse langagière se définit donc avant tout dans une dynamique de service au client et dans une logique de productivité du travail, les formules justes permettant alors de maintenir un contrôle de la qualité de service tout en évitant des situations de travail complexes et donc nécessairement plus longues. La formation a alors pour objectif de formater l'usage des termes des employé-e-s et de s'assurer de leur appropriation correcte.

4.3.3 Le parler "vrai" ou le contrôle de l'information

Les interventions proposées par la formatrice dans ce cours portent également sur le parler "vrai". L'idée du parler "vrai" va de pair avec celle d' "honnêteté" ou plutôt de volonté de transparence. En effet, l'employé-e doit

tout d'abord fournir au client des informations factuelles qui correspondent à une réalité partageable de la situation. L'idée de mensonge apparaît à de nombreuses reprises et elle est considérée comme problématique, dans la mesure où le client, en cas de supercherie, exprimera alors une très grande insatisfaction. Il s'agit alors de parler "vrai"! La règle veut que le client est en droit de savoir ce que l'employé-e fait, et qu'il ait accès à une part invisible du travail.

Concrètement, la "véracité" du dire se manifeste dans la formation par une série de conseils prodigués par la formatrice. Ceux-ci portent sur la manière de faire passer un message aux clients de façon à ce que le principe d'information au passager (et l'honnêteté exigée) soit respecté sans que, pour autant, ce dernier soit insatisfait. Dans l'exemple suivant, une participante souligne – à propos de la maxime d'honnêteté – que lorsque certains passagers constatent au check-in qu'aucun siège ne leur est attribué, ils commencent à s'insurger, rendant alors la situation interactionnelle quelque peu problématique. La formatrice insiste sur le fait a) qu'il est fondamental d'expliquer la situation telle qu'elle est au client et de faire preuve ainsi d'honnêteté et b) que des usages appropriés du langage permettent de déproblématiser une situation. Le prochain extrait souligne ce point:

Extrait 11

SW: wänn dich aber eine frögt, seit ja warum han ich dänn nöd da ken sitz? dänn seisch ems, denn seisch de flug isch liecht überbuecht oder er isch grad just voll, momentan chan ich ihne kein sitz zueteile, sobald aber de flüger für s check in gschlosse isch, det werdet die vorige sitz am gate si.

Traduction

SW: quand quelqu'un te demande, qu'il dit oui pourquoi je n'ai pas de siège là? Alors tu lui dis, alors tu dis le vol est légèrement surbooké ou il est en ce moment juste plein, en ce moment je ne peux pas vous attribuer un siège, mais dès que le vol sera clos pour le check in, là vous allez recevoir le siège restant au check in à la porte d'embarquement.

Nous voyons ici SW proposer de manière explicite des formulations à utiliser. Pour ce faire, elle met en scène une interaction entre un client et un-e employé-e, avec une alternative, quant à la manière de transmettre une information. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que l'information transmise se base sur une donnée strictement factuelle, le fait que le siège ne peut pas être attribué pour cause de "surbookage léger". Reste que ces formulations ne reflètent bien évidemment pas la réalité de la situation, les employé-e-s étant en mesure de connaître les chances pour le passager de pouvoir voler grâce aux multiples informations consignées dans l'ordinateur. La parole "vraie", l'est donc partiellement. Elle est avant tout là pour dire sans pour autant tout révéler. L'information est donc transmise tout en étant contrôlée.

Une autre manifestation du parler "vrai" est mise en avant par SW au cours de cette formation. Il s'agit de la parole qui rend l'activité de l'employé "transparente". En effet, SW introduit la nécessité de commenter ses actions suite à une discussion avec les participant-e-s au cours de laquelle la question de l'impatience des clients est soulevée. A ce propos, SW insiste alors sur le fait que les clients ont le droit d'être renseignés et que les commentaires que l'employé-e donne sur son activité évitent bien souvent les manifestations d'impatience, voire préviennent d'éventuels conflits, ainsi que l'extrait suivant le démontre:

Extrait 12

SW aso e möglichkeit isch das wo au d Renate seit, ablänke und erkläre, dass er säged momänt ich rüef emol zerscht ihri buechig uf de nochher au grad oder de chan ich ihne nochher au grad uskunft geh, aso dass er en erklärug gänd worum dass er eigentlich jetzt en momänt bruched, wel mängisch wel d lüt gsehnd jo nur me tökkelet öppis und irgendswann machts dänn piips und denn chunnt dänn d etikette use und dänn tökkelts nomol und denn chunnt denn d bordcharte use aber was mer eigentlich tökkelet und was mer eigentlich brucht, das verstöhnd jo viel lüt nöd. händ händ ihr jo vilicht aunid gwüsst bevor er check in kurs gha händ und drum hilft das mängisch au eifach eso en witerführendi erklärig äh momänt ich rüef emol ihri buechig führe und denn nochher chan ich ihne au besser uskunft geh oder denn chan ich ihne uskunft geh. ... wär zum bischpil au e möglichkeit anstatt dass mer nur tökkelet und denn isch mer weg oder, ja jetzt.

Traduction

SW alors une possibilité c'est ce que dit Renate détourner et expliquer, que vous disiez un moment je regarde tout d'abord votre réservation et après justement ou je pourrai ensuite vous donner directement l'information, alors que vous donniez une explication pourquoi vous avez besoin d'un moment maintenant, parce que souvent parce que les gens ne voient que ce que le fait que vous tapez quelque chose et au bout d'un moment ça fait bip et après il y a l'étiquette qui sort et après vous tapez de nouveau et il y a la carte d'embarquement qui sort mais ce que vous êtes en train de taper ce dont on a en fait besoin, ça beaucoup de gens ne comprennent pas ça vous l'auriez probablement pas su non plus avant d'avoir eu un cours sur le check-in et c'est pourquoi ça aide parfois de donner une information en continu euh un moment je regarde votre réservation et après je serai en mesure de vous donner de meilleures informations ou je pourrai vous informer ... ce serait une possibilité au lieu de taper seulement et là on est loin, non?

Le parler "vrai" dans cet extrait, est directement rattaché à une certaine idéologie de la transparence du travail. Il est suggéré comme ressource permettant d'atténuer l'impatience du client tout en maintenant la relation au client et par la même occasion en donnant au client le sentiment d'avoir accès à l'activité invisible de l'employé-e. Ici encore, nous assistons à diverses manifestations de contrôle. Le contrôle du lien avec le client, d'une part, et le contrôle de l'agacement du client. Le parler "vrai" part donc de l'idée centrale que l'"honnêteté" et la "transparence" constituent des vertus reconnues et appréciées de tous, et qu'elles sont par ailleurs efficaces en termes de service à la clientèle. La formation, en ce sens, va avoir pour objectif à la fois de s'assurer que le langage est alors utilisé à ces fins-là et par là même d'inscrire

les employé-e-s dans une démarche de parler "vrai", "juste" (il est important de choisir les mots) et "modéré" (il est important de doser l'information donnée). C'est là que nous voyons l'interrelation constante entre le contrôle de la quantité, de la qualité et de l'information, chacun s'inscrivant dans une même idéologie, celle de la productivité des activités de travail, conçue dans la logique d'une satisfaction préfabriquée du client et matérialisée au travers des pratiques langagières.

5. Conclusion

Cet article a cherché à mettre en évidence les liens entre l'idéologie du service, le rôle de la formation dans son actualisation et la part langagière de la formation au service.

Je l'ai montré, la formation au service, dans le cadre de la nouvelle économie et, plus particulièrement ici, dans le cadre de l'industrie du tourisme, s'inscrit dans une logique marchande. Les pratiques de services à la clientèle sont considérées comme une dimension centrale de la productivité. La formation au service à la clientèle est donc une constante dans le cadre des formations en cours d'emploi et se matérialise sous la forme de modules de formation initiale et continue. Ces formations insistent grandement (si ce n'est exclusivement) sur l'importance des compétences communicationnelles. La formation devient le lieu où l'interaction avec le client est envisagée principalement par le prisme des règles de conduite, le lieu où le bon usage comportemental – dans les idéologies des services à la clientèle – et le bon usage langagier se rencontrent, faisant du second l'instrument du premier.

Comme je l'ai montré, le langage et les pratiques interactionnelles constituent des outils au service à la clientèle, et en ce sens des instruments de la productivité du travail. Cette conception de la langue est par ailleurs considérée comme relevant du "formatable", comme devant faire l'objet d'une formation explicite, où ces règles de conduite, considérées comme des règles corporatives (celles reconnues et voulues par l'institution), sont enseignées et "exercées" par les employé-e-s. La formation met alors en évidence la part langagière du travail (et son formatage) tout en instituant le langage comme mode privilégié de l'accomplissement des règles. Les pratiques langagières au service de la formation et celles au service du service apparaissent alors comme convergentes dans les espaces étudiés. Elles ne sont en aucun cas contradictoires. Au contraire, elles participent d'une idéologie commune, à savoir celle du langage et des interactions comme matière première de la productivité. Par ailleurs, les conceptions de la langue à l'œuvre dans les formations sont également en lien avec un mode de contrôle inhérent à l'idée même de productivité. Ce contrôle s'exerce, comme nous l'avons vu, au travers des pratiques langagières, ces dernières permettant à la fois un contrôle de l'interaction et de la situation, tout en devant elle-même faire l'objet

d'un contrôle par l'institution – la formation étant un lien propice à cet exercice. Tout se passe alors comme si l'importance du contrôle et l'instauration de règles langagières permettant de l'exercer faisaient de l'employé-e avant tout un *agent* du service plutôt que son *acteur*.

BIBLIOGRAPHIE

- Amiech, M. (2005): Les centres d'appels téléphoniques: une certaine idée du service au client. In: D. Linhart & A. Moutet (éds.), *Le travail nous est compté. La construction temporelle du travail*. Paris (La Découverte), 241-274.
- Appadurai, A. (1996): *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis (University of Minnesota Press).
- Blommaert, J. (1999): *Language ideological debates*. Berlin / New York (Mouton de Gruyter).
- Boutet, J. (2001a): Le travail devient-il intellectuel? In: *Travailler*, 6, 55-70.
- Boutet, J. (2001b): La part langagière du travail. Bilan et évolution. In: *Langage & Société*, 98, 17-42.
- Boutet, J. (2008): *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appel*. Toulouse (Octarès).
- Cameron, D. (2000a): Styling the worker: Gender and the commodification of language in the globalized service economy. In: *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 323-347.
- Cameron, D. (2000b): *Good to Talk. Living and working in a communication culture*. London (Sage).
- Castells, M. (2001): *L'ère de l'information, Tome 1: La société en réseaux*. Paris (Fayard).
- Cousin, O. (2002): Les ambivalences du travail. Les salariés peu qualifiés dans les centres d'appel. In: *Sociologie du travail*, 44, 499-520.
- Cronin, M. (2003): *Translation and Globalization*. London (Routledge).
- Dor, D. (2004): From Englishization to imposed multilingualism: Globalization, the internet, and the political economy of the linguistic code. In: *Public Culture*, 16(1), 97-118.
- Duchêne, A. (2008): *Ideologies across Nations*. New York / Berlin (Mouton de Gruyter).
- Duchêne, A. (2009): Marketing, management and performance: Multilingualism as commodity in a tourism call centre. In: *Language Policy*, 8, 27-50.
- Duchêne, A. & Piller, I. (2009): *Sprache, Identität und Tourismus*. Rapport final, Fonds National pour la Recherche Scientifique (PNR 56).
- Gal, S. (1989): Language and political economy. In: *Annual Review of Anthropology*, 18, 345-367.
- Heller, M. (2001): Undoing the macro-micro dichotomy: Ideology and categorization in a linguistic minority school. In: N. Coupland, S. Sarangi & C. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and social theory*. London (Longman), 212-234.
- Heller, M. (2003): Language, skill and authenticity in the globalized new economy. In: *NovesSL*. Disponible: http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05hivern/heller1_2.htm.
- Heller, M. & Boutet, J. (2006): Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier: langues et identité dans la nouvelle économie. In: *Langage & Société*, 118, 5-16.
- Irvine, J. (1989): When talk isn't cheap: Language and political economy. In: *American Ethnologist*, 16(2), 248-67.
- Joseph, I. & Jeannot G. (éds.) (1995): *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'utilisateur*. Paris (CNRS).

- Philips, S. (2004): Language and social inequalities. In: A. Durandi (ed.), A companion to linguistic anthropology. Oxford (Blackwell), 474-496.
- Pym, A. (2004): The moving text. Localization, translation, and distribution. London (John Benjamin).
- Sennet, R. (2000): Le travail sans qualité: les conséquences humaines de la flexibilité. Paris (Albin Michel).
- Woolard, K. A. & Schieffelin, B. (1994): Language ideology. In: Annual Review of Anthropology, 23, 55-82.

Annexe

Conventions de transcription

| | |
|---------------------|-------------------------------------------|
| . | intonation ponctuate |
| , | courte pause |
| ? | intonation montante |
| @ | rires |
| / ???/ | passages inaudibles |
| (regarde le client) | commentaires sur les actions non-verbales |

Les compétences langagières des métiers de la propreté: de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle

Virginie ANDRE

ATILF – Equipe CRAPEL, 3 place Godefroi de Bouillon,
BP 33.97, F-54015 Nancy Cedex
Virginie.Andre@univ-nancy2.fr

In this article, we first show how a sociolinguistic analysis of verbal interactions in the workplace has enabled to create two reference schemes for language skills in the cleaning industry, each combined with an assessment tool. We then go on to describe how professional training further separates technical and language skills, although both are essential for all employees, whatever their job description. We therefore propose to integrate both technical and language skills within a single training program.

Keywords:

Language skills, language in the workplace, professional training, language training

En France comme dans beaucoup d'autres pays, le secteur industriel de la propreté est un secteur en tension, l'offre d'emplois est supérieure à la demande. Par conséquent, les entreprises recrutent du personnel faiblement ou non qualifié et ont recours à une main d'œuvre souvent non francophone. Si ce secteur peu attrayant et peu valorisé s'est jusqu'à présent accommodé des problèmes de maîtrise de la langue française des employés, les transformations récentes de ses métiers font évoluer les préoccupations des entreprises. Une triple transformation des métiers de la propreté, participant à leur revalorisation, s'est engagée: la création de diplômes, l'évolution des conditions de travail et l'accès à des formations techniques. Les conséquences de cette revalorisation se font sentir à tous les niveaux: du recrutement de la main d'œuvre aux activités de travail, en passant par la formation professionnelle des salariés ou futurs salariés. Les transformations concernent également les compétences langagières nécessaires à la réalisation du travail. Ce secteur a pris conscience des enjeux du langage au travail et réfléchit, depuis quelques années, aux démarches possibles pour analyser, évaluer, valoriser les compétences langagières de ses agents.

Ayant été sollicités pour accompagner ces réflexions, nous montrerons dans cet article, tout en présentant notre contribution pratique, quels sont les enjeux théoriques et méthodologiques sous-tendus par un tel accompagnement. Nous nous interrogerons notamment sur la façon d'articuler notre démarche de sociolinguiste des interactions verbales avec les exigences d'une intervention en milieu professionnel. Nous présenterons ensuite de quelle

façon notre investigation nous a amené à entreprendre un travail de réflexion sur la formation linguistique et technique dans le secteur de la propreté.

1. Origine du projet: des métiers en mutation

A la fin de l'année 2005, l'équipe du CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues) de l'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) s'est engagée dans la création d'outils permettant d'évaluer les compétences langagières des salariés et futurs salariés des métiers de la propreté. Ce travail a été commandé par le Fonds d'Assurances Formation (FAF) Propreté qui est l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA)¹ de ce secteur industriel en France.

Cette commande s'inscrit dans une dynamique de revalorisation des métiers de ce secteur qui se traduit par plusieurs transformations. Une des principales actions mises en place est la création de diplômes de branche, l'accès aux métiers de la propreté se faisant jusqu'ici sans diplôme. Pour faciliter l'accès à ces Certificats de Qualification Professionnelle (CQP), le FAF Propreté a mis en place un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Le salarié doit constituer un dossier de VAE avec l'aide d'un accompagnateur. Néanmoins, avant même la constitution de ce dossier, le FAF souhaite savoir si les salariés concernés ont les compétences langagières nécessaires pour s'engager dans cette démarche qui implique une part de verbalisation du travail (Adami, 2007). Le premier outil d'évaluation que nous avons créé intervient ici, en amont des validations d'acquis et permet de positionner les salariés en donnant des indications précises sur leurs compétences langagières. Soit ces dernières sont suffisantes pour entamer la procédure de VAE, soit ils suivent des formations linguistiques prévues par le FAF Propreté et retardent l'obtention de leur diplôme.

La transformation des métiers de la propreté se manifeste également au niveau des activités de travail et plus particulièrement au niveau des activités langagières au travail ou de ce que Boutet (1995) appelle la "part langagière du travail". Il y a encore une dizaine d'années, ne pas maîtriser la langue française n'était pas un problème pour un agent de service employé par une entreprise de propreté française. Aujourd'hui, les métiers sont devenus "communicants" alors qu'ils étaient facilement qualifiés de silencieux il y a quelques années. Cette transformation existe pour d'autres métiers et d'autres branches industrielles, la part langagière du travail ne cessant de croître quel

¹ En France, les OPCA reçoivent et mutualisent les contributions financières des entreprises adhérentes correspondant à un pourcentage de leur masse salariale annuelle. Ces organismes financent et élaborent avec leurs partenaires des actions de formation pour les salariés de ces mêmes entreprises.

que soit le secteur d'activités et le niveau de qualification des employés (Borzeix & Fraenkel, 2001). Le langage au travail, et principalement la parole des travailleurs, bénéficient aujourd'hui d'une reconnaissance et d'une valorisation de la part des entreprises alors qu'ils étaient exclus ou réservés à un nombre restreint de salariés au sein de certaines entreprises, notamment celles ayant mis en place une organisation taylorienne du travail. Non seulement les modes de communication ont évolué et de nouveaux modes relationnels sont apparus avec des contextes de travail de plus en plus complexes, mais les entreprises ont également dû échanger de nouvelles informations adaptées à de nouveaux besoins et à de nouvelles situations de travail. Les métiers de la propreté n'échappent pas à ces transformations et les salariés sont engagés de plus en plus dans différentes interactions, à l'oral comme à l'écrit. Ces nouveaux besoins langagiers, identifiés également au niveau européen dans différents secteurs par les groupes de travail menés par Grünhage-Monetti *et al.* (2004, 2005), peuvent faire l'objet de diverses formations continues pour les salariés repérés, par exemple, par le premier outil d'évaluation que nous avons élaboré. Ils doivent également être pris en compte au niveau du recrutement des futurs salariés. Cependant, la main d'œuvre étant insuffisante dans ce secteur, les entreprises du secteur de la propreté puisent généralement dans une population non ou peu qualifiée et fréquemment dans une population de migrants qui a souvent des problèmes de maîtrise de la langue française.

Le FAF Propreté nous a donc demandé de créer un deuxième outil permettant d'évaluer les compétences langagières des demandeurs d'emploi intéressés par les métiers de la propreté. Cet outil permet aux employeurs de savoir s'ils peuvent recruter immédiatement les candidats et les engager dans une formation technique grâce à laquelle ils apprendront leur métier. Dans le cas contraire, les candidats n'ayant pas les compétences langagières requises, ni pour comprendre une consigne en situation de travail, ni pour suivre une formation pour apprendre les différentes techniques de nettoyage, sont orientés préalablement vers une formation linguistique. Les candidats étant peu nombreux, ceux qui postulent sont généralement recrutés. Même si leurs compétences en langue sont insuffisantes, leurs formations (linguistique et technique) seront assurées par l'employeur.

Ces demandes d'évaluation des compétences langagières des salariés sont fortement liées à la place du langage dans l'activité de travail, que l'objectif soit d'obtenir un diplôme ou d'accéder à un emploi. Néanmoins, l'importance du langage ne se réduit pas à ces étapes, aussi importantes soient elles. La part langagière du travail ne cesse de croître pour différentes raisons: les employés sont davantage en contact avec d'autres agents, avec leurs supérieurs ou encore avec des clients. Les entreprises cherchent à réduire au maximum les horaires décalés qui obligeaient les agents à travailler très tôt le

matin ou très tard le soir, ce qui les conduit inévitablement à rencontrer davantage leurs clients et à interagir avec eux. En outre, les agents travaillent de plus en plus en équipe, les bienfaits des collectifs de travail se faisant également sentir dans le nettoyage industriel. Avec ces nouvelles situations de travail, de nouvelles productions langagières et de nouvelles compétences sont à mettre en œuvre.

2. Analyse sociolinguistique des situations de communication

L'évaluation des compétences langagières mises en œuvre dans les métiers de la propreté nécessite en amont une identification de ces compétences et donc une définition appropriée de la notion de *compétences langagières au travail*. Dans un premier temps, nous nous référerons à la notion de compétences telle qu'elle a été abordée dans les sciences du travail, avant de l'adapter au champ de la communication (2.1). Après avoir présenté succinctement notre méthodologie de recueil de données (2.2), nous expliciterons ensuite la façon dont nous avons analysé ces données (2.3) en vue d'en extraire les compétences langagières à évaluer (2.4).

2.1 Compétences professionnelles et compétences langagières

En même temps qu'apparaissent les nouveaux modes d'organisation du travail à partir de la fin des années 1960, nous assistons à un glissement terminologique de la "qualification" vers la "compétence" (Schwartz, 2000). La qualification était définie par rapport aux capacités de l'individu, c'est-à-dire aux savoirs et savoir-faire acquis pendant une formation ou par l'ancienneté sur un poste de travail. Les salariés doivent se soumettre aux consignes et aux prescriptions sans s'impliquer individuellement, leur obéissance étant mise à l'honneur. La notion de compétence est définie par un ensemble stable de connaissances, de savoirs et de savoir-faire pouvant être exploités par un individu afin de réaliser la tâche demandée et de se comporter de façon appropriée dans les situations de travail auxquelles il est confronté (Amalberti *et al.*, 1991). Le passage de la qualification à la compétence semble également correspondre à une redéfinition de l'activité de travail. De nouveaux concepts apparaissent avec l'implication et l'engagement des salariés, la valorisation de la coopération, de l'autonomie ou encore de la prise de responsabilité. Le concept de compétence fait également appel à celui de "gestion" d'une situation de travail dans la mesure où les opérateurs ne doivent plus simplement effectuer une tâche et se comporter de manière appropriée; ils doivent également gérer leur espace de travail de façon plus soutenue. Reynaud (2001) ajoute que "dans l'idée de compétence, il y a une idée supplémentaire par rapport à celle de qualification. C'est l'idée de responsabilité du salarié à l'égard du résultat" (p. 10).

Pour répondre à la question complexe de la définition de la compétence, Schwartz (1999) propose de la décomposer en six ingrédients. Nous ne reprendrons pas les définitions de ces ingrédients mais nous les résumerons très succinctement: les connaissances et les normes acquises pour effectuer tel ou tel travail (Ingrédient 1), les connaissances acquises avec l'expérience et la rencontre du terrain (Ingrédient 2), la capacité à articuler les deux, définie par la dialectique de l'usage de soi (ingrédient 3), le lien entre les valeurs du milieu de travail et l'usage de soi (Ingrédient 4), la compétence contextualisée (Ingrédient 5) et la compétence collective (Ingrédient 6). Chaque opérateur possède ces six ingrédients mais certains sont plus ou moins compétents dans tel ou tel ingrédient. La notion de compétence, incluant celle de compétences langagières, est placée au cœur de l'organisation du travail et représente l'ensemble des savoirs et des savoir-faire ainsi que les comportements que les travailleurs sont capables d'adopter en situation de travail.

2.2 *Recueil des données*

L'objectif de notre projet étant l'évaluation des compétences langagières des salariés et des demandeurs d'emploi dans le secteur de la propreté, nous avons tout d'abord souhaité analyser les discours produits dans les différentes situations de travail auxquelles les agents de nettoyage étaient confrontés ou étaient susceptibles de l'être. Pour réaliser cette analyse, à partir de laquelle nous allons extraire les compétences langagières à tester, nous avons recueilli, au sein de diverses entreprises de nettoyage œuvrant dans différents secteurs (centres hospitaliers, bureaux, écoles, immeubles particuliers), de nombreuses productions langagières, orales et écrites, impliquant les salariés.

En ce qui concerne les données orales, notre corpus de travail est constitué d'interactions verbales entre salariés, entre des agents et leur(s) supérieur(s) hiérarchique(s) ou encore entre les salariés et leurs clients. Des enregistreurs numériques ont été confiés à certains agents qui ont accepté volontiers de les gérer eux-mêmes en les enclenchant à chaque échange langagier. Afin de compléter ces données, nous avons également recueilli des interactions sollicitées en proposant à des agents de réagir à des situations problèmes avec des solutions à proposer, des complications à gérer ou encore des informations à diffuser. La gestion de ces problèmes, ou de ce que Zarifian (1999) appelle des "événements", étant essentiellement langagière, ces simulations nous ont permis de saisir les ressources communicationnelles susceptibles d'être mobilisées par les agents.

Notre corpus de documents écrits contient notamment des fiches de poste, des cahiers des charges indiquant les différentes tâches à réaliser sur un chantier de nettoyage, des plannings à consulter et/ou à compléter lors de la réalisation du chantier, des fiches décrivant les différents produits utilisés sur

les chantiers ou encore des notes de service communiquant de nouvelles informations aux salariés, telles que des consignes d'hygiène ou de sécurité. Parmi ces écrits, certains doivent être complétés par les agents: c'est par exemple le cas des plannings demandant aux salariés de noter la date et l'heure de leur passage ou des fiches d'activités sur lesquelles les tâches réalisées doivent être mentionnées.

En outre, les données recueillies sur le terrain ont été complétées par d'autres données. D'une part, les référentiels techniques des différents métiers de la propreté nous ont été fournis par le FAF. Ces documents recensent l'ensemble des savoirs et savoir-faire techniques que chaque employé doit posséder (tâches à effectuer, machines à utiliser, attitudes à adopter, connaissances sollicitées lors de la réalisation des tâches, procédures à mettre en œuvre selon les types de chantier). D'autre part, nous avons mené des entretiens et organisé des réunions avec des professionnels du secteur afin de nous familiariser avec l'environnement étudié et de saisir plus aisément les différentes situations de communication.

2.3 *Analyse des données et extraction des compétences*

Les données recueillies ont été considérées dans toute leur complexité sociale et historique. Notre objet d'étude n'est pas seulement la langue, pouvant être envisagée comme une structure ou un système stable, mais l'utilisation effective de ce système en lien avec l'environnement avec lequel elle est liée. Notre approche des données, écrites et orales, est largement influencée par les apports des perspectives anthropologiques, interactionnistes, sociolinguistiques et discursives (André, 2006). Nous puisons dans ces différents courants les outils méthodologiques et conceptuels dont nous avons besoin pour analyser les données recueillies sur le terrain. Nous privilégions l'analyse des usages de la langue ou des pratiques langagières indissociables de leurs contextes sociaux en nous inscrivant dans une approche inspirée de l'intrication des théories interactionnistes et discursives. Nous avons donc observé comment les acteurs interagissent afin de comprendre comment ils construisent et interprètent la réalité sociale. Nous avons analysé les spécificités linguistiques et interactionnelles des productions verbales émises en situation de travail afin de saisir les compétences également linguistiques et interactionnelles mobilisées par les participants.

Nous avons cherché à saisir l'imbrication des dimensions langagières et professionnelles du langage dans ces situations de travail en faisant appel, de façon complémentaire, à des approches habituellement cloisonnées à l'intérieur ou à l'extérieur des sciences du langage mais rarement sollicitées conjointement. Convoquer plusieurs cadres analytiques semble indispensable à une analyse nécessairement sociolinguistique des situations de travail tant

ces dernières sont insérées dans des situations complexes. Nous avons, comme le suggère Filliettaz (2004), opéré un "virage actionnel" des sciences du langage afin de prendre en compte la dimension praxéologique des discours produits au travail. Ces derniers sont tournés vers l'action, la redéfinissent sans cesse ainsi que la situation dans laquelle ils prennent place. Le langage n'est pas un simple outil de communication, sa dimension praxéologique le situe dans un double rapport avec la réalité. D'une part, les pratiques langagières sont, comme toute pratique sociale, inscrites dans une situation qui les influence et les oriente. D'autre part, ces pratiques langagières définissent la situation et participent à sa construction. Cette réflexivité prend tout son sens dans les situations de communication au travail tant ces dernières sont au cœur d'enjeux multiples.

Notre conception de la langue ainsi que l'objectif d'évaluation du FAF Propreté nous ont amenés à extraire les compétences langagières dans toute leur complexité en tenant compte de leurs composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Nous avons analysé de quelle façon ces trois composantes se réalisent dans l'action puisque les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être doivent être opérationnels et doivent permettre l'accomplissement de l'activité de travail. L'ensemble des modalités du discours, productrices de sens, doit donc être pris en compte: les gestes, les regards, les expressions faciales ou encore les phénomènes prosodiques. Par exemple, dans nos données, pour répondre à une question un agent peut donner une réponse ou simplement pointer du doigt un objet; pour régler un problème énoncé par son supérieur il accomplit une action non verbale; pour exprimer un malentendu, il fronce les sourcils, etc.

En outre, l'analyse des référentiels professionnels que nous a fournis le FAF Propreté nous a permis de saisir la part langagière sous-jacente aux compétences techniques. Par exemple, des activités d'évaluation ont été créées dans notre outil de positionnement pour tester la lecture de fiches de poste ou l'interaction verbale avec des clients dans la mesure où les référentiels techniques demandent aux salariés d'organiser le chantier en fonction d'une telle fiche et d'entretenir de bonnes relations avec le client pendant la réalisation d'une prestation.

2.4 Création de référentiels de compétences langagières

Les compétences langagières identifiées comme indispensables au travail des agents ont été recensées au sein de deux référentiels. Le premier présente les compétences langagières professionnelles des salariés, celles que ces derniers mettent en œuvre dans les diverses situations de travail auxquelles ils participent. Le second répertorie les compétences langagières pré-professionnelles des demandeurs d'emploi, celles qui sont nécessaires à l'occupation d'un emploi et au suivi d'une formation.

Pour chaque situation de communication, nous avons repéré les actes langagiers nécessaires à la réalisation de l'activité de travail. Nous avons recensé dans notre premier référentiel des compétences telles que "comprendre les expressions de la consigne, de la remarque, de la suggestion de la part de la hiérarchie", "comprendre des fiches de postes", "comprendre des pictogrammes" liées à l'activité même de travail. Nous avons également répertorié des compétences nécessaires au passage de la VAE, telles que "décrire des caractéristiques physiques et matérielles (taille, dimension, surface, volume)", "décrire des caractéristiques fonctionnelles (utilité, fonctionnement)".

Le second référentiel, pour les demandeurs d'emploi, a été élaboré à partir des compétences susceptibles d'être convoquées en cas d'engagement, telles que "comprendre des consignes", "comprendre une information dans un message téléphonique", "écrire un message dicté", "se repérer dans un tableau à double entrée" ou encore "comprendre une localisation dans l'espace et dans le temps". Notre exploration du terrain et les enquêtes que nous avons réalisées lors de la constitution du premier outil ont orienté le choix des compétences langagières à évaluer puisqu'une meilleure connaissance des métiers de la propreté nous a permis de saisir les besoins langagiers associés à ces derniers.

Même si nous avons réalisé deux référentiels distincts, de nombreux actes langagiers sont identiques: par exemple, chacun des référentiels contient des actes langagiers liés à la passation et à la compréhension de consignes. En analysant les productions langagières émises dans les situations de travail des agents, nous avons observé que ces actes de parole sont les plus fréquents, plus de la moitié des interactions verbales intégrant une consigne. Ainsi, toutes les compétences langagières présentes dans les référentiels font l'objet d'une évaluation mais certaines le sont avec plusieurs activités, selon leur importance dans les situations de travail rencontrées.

3. Evaluation des compétences langagières

De la même manière que les compétences langagières n'ont pas été analysées en dehors de leur contexte de production, elles ne peuvent pas être évaluées de manière décontextualisée. Puisqu'il était matériellement impossible d'évaluer les salariés directement en situation de travail et les demandeurs d'emploi en situation de communication et de formation réelles, nous avons essayé de contextualiser au maximum les activités du test. Les salariés sont évalués sur des compétences langagières mobilisées au quotidien dans leur travail ou sur des compétences susceptibles d'être mobilisées, dans le cas de situations problèmes par exemple, par le biais de mises en situation. Les demandeurs d'emploi doivent se soumettre à une sorte de "rallye" commençant par la remise d'une convocation pour une

formation, jusqu'à la situation de prise de notes en séance, en passant par la lecture d'un tableau à double entrée comprenant des horaires de bus ou encore par la compréhension d'un itinéraire pour se rendre à cette formation.

Néanmoins, l'évaluation du langage en situation de travail pose de nouvelles questions liées à l'écart existant entre les compétences attendues en théorie par les entreprises et l'extraction de compétences à partir de matériaux empiriques. Les données recueillies sur nos différents terrains d'enquête reflètent ce que les ergonomes appellent le travail *réel*. La démarche dans laquelle nous étions engagés visait une certification donc une évaluation du travail *prescrit*, tel qu'il est attendu par la direction et non pas tel qu'il est effectivement accompli par les salariés. En outre, les référentiels techniques fournis par notre commanditaire semblaient devoir servir de base à notre travail d'évaluation puisque les salariés devaient être capables de verbaliser leur activité professionnelle, dans le cadre de la VAE, ou de produire les pratiques langagières associées aux différentes activités. Tirillés entre le travail réel et le travail prescrit, nous avons opté pour évaluer des compétences se situant sur un continuum allant du travail prescrit au travail réel, c'est-à-dire allant des compétences attendues par la direction aux compétences effectivement mises en œuvre dans les différentes situations de travail pour lesquelles nous avons réalisé une analyse sociolinguistique. Ce choix résulte de diverses interactions et entretiens que nous avons sollicités d'une part avec nos commanditaires, membres du FAF, et, d'autre part, avec des professionnels du secteur, notamment avec différents chefs d'équipe. Nos interlocuteurs étaient unanimes sur le fait que les compétences langagières prescrites par les référentiels techniques étaient bien plus complexes que celles effectivement mises en œuvre en situation réelle de travail.

Nos outils d'évaluation sont sous-tendus par des principes didactiques spécifiques tels que l'approche actionnelle, la séparation des aptitudes et l'utilisation de documents authentiques. En effet, comme nous l'avons déjà expliqué, notre approche de la langue en contexte nous conduit nécessairement à nous inscrire dans une perspective actionnelle qui "considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier" (CECR², 15). Nous nous intéressons aux pratiques langagières permettant d'agir en situation, l'objectif de ce travail est donc d'évaluer la capacité des individus à communiquer et à agir dans le cadre de leur travail. L'emploi de constructions non canoniques ou non normatives, mais rendant l'action efficace, est évalué positivement dans notre

² Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de la coopération culturelle – Comité de l'éducation, 2000).

dispositif et un énoncé syntaxiquement correct mais pragmatiquement incohérent ou inapproprié n'est pas acceptable. L'évaluation repose sur les compétences communicatives des salariés ou futurs salariés, ceux qui feraient une utilisation correcte de la grammaire du français sans maîtriser son usage en situation ne réussiraient pas l'évaluation.

En outre, les activités communicatives (compréhension orale, écrite, expression orale, écrite, interaction) mobilisent des capacités opératoires différentes. L'activité cognitive est différente en compréhension, en expression, à l'oral, à l'écrit. Par exemple, la compréhension orale demande à l'individu de reconnaître, d'analyser, d'interpréter des éléments linguistiques et paralinguistiques alors que l'expression orale demande de ne concevoir et de ne produire qu'une partie de ces éléments. Les aptitudes sont donc évaluées séparément mais nous avons également essayé de favoriser l'évaluation de ce que Mourlhon-Dallies (2007) appelle des "activités de transcodage", c'est-à-dire le transfert d'informations d'un support à l'autre ou encore le passage de l'oral à l'écrit ou de l'écrit à l'oral dans la mesure où nous souhaitons nous approcher des conditions réelles de communication.

Enfin, tous les documents utilisés pour l'évaluation, qu'ils soient oraux ou écrits, sont des documents authentiques, recueillis dans de réelles situations d'interaction. Les données que nous avons recueillies dans leur environnement écologique et analysées lors de notre phase d'investigation et de familiarisation avec ce secteur industriel ont également servi de documents supports aux différentes activités évaluatives, et ce après avoir été anonymisées.

Les dispositifs d'évaluation que nous avons proposés au FAF Propreté ne cherchent pas à constater un déficit du travailleur. Nous avons avant tout souhaité identifier les ressources langagières existantes et mobilisées permettant de réaliser l'activité de travail, qu'elles soient verbales, non verbales ou paraverbales. Concevoir la compétence comme "finalisée et contextualisée" ou encore comme "un savoir-agir en situation" (Le Boterf, 1994) paraît indispensable à une évaluation des compétences langagières en situation de travail.

4. Contribution à la formation professionnelle

La création de ces deux outils d'évaluation des compétences langagières des métiers de la propreté nous a naturellement conduits à nous interroger sur la formation reçue par les agents. Pendant notre investigation, nous nous sommes parallèlement intéressés, d'une part, à la formation aux discours produits en situation de travail (§ 4.1) et, d'autre part, à la formation technique aux métiers de la propreté (§ 4.2). Nos observations ont servi de base à un travail cherchant à analyser les pratiques langagières des métiers de la

propreté en vue de leur intégration dans des formations techniques professionnelles. Nous présenterons succinctement de quelle façon nous souhaiterions envisager ces futures formations intégrant les aspects linguistiques et techniques (§ 4.3).

4.1 *Formation aux discours produits en situation de travail*

La formation des salariés et des demandeurs d'emploi en insécurité linguistique existe depuis longtemps, notamment pour les migrants qui peuvent suivre des cours de français à des fins professionnelles depuis les années 1950. Néanmoins, comme le souligne Adami (2009: 118), "l'objectif central de la formation linguistique des migrants a été, et reste, l'intégration sociale".

Au début des années 2000, avec les différentes transformations du travail, la question de la maîtrise de la langue en milieu professionnel devient progressivement un enjeu social et économique. Les réflexions et les travaux cherchent à prendre en compte ces nouvelles configurations du travail et font davantage appel aux compétences communicatives des salariés. De nouveaux enjeux, organisationnels, financiers et économiques apparaissent au sein de diverses institutions. La Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) entreprend une réflexion sur la maîtrise de la langue au travail (DGLFLF, 2007). Au niveau européen, un travail similaire a déjà été publié par le réseau *Odysseus* mené par Grünhage-Monetti *et al.* (2004). Ce rapport liste notamment les arguments sociaux et économiques en faveur de l'apprentissage de ce qui est appelé "la seconde langue sur le lieu de travail ou de formation professionnelle" (*ibid.*, 30). Un second projet, *TRIM*, ayant pour objectif la mise en place d'une formation destinée à la main d'œuvre étrangère et à son intégration dans le milieu du travail et dans la vie quotidienne sera publié un an plus tard (Grünhage-Monetti *et al.*, 2005). En outre, De Ferrari et Mourlhon-Dallies (2008), par l'intermédiaire du Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP), ont publié récemment un outil de positionnement transversal permettant d'évaluer les salariés et de prévoir des formations linguistiques. Cette démarche associe elle aussi les compétences langagières et les compétences professionnelles. Elle est donc proche de celle que nous avons mise en place lors du travail que nous avons réalisée spécifiquement pour le secteur de la propreté.

Dans la mesure où la branche professionnelle de la propreté nous avait demandé d'évaluer les compétences langagières des salariés, nous avons souhaité observer les éventuelles formations linguistiques au sein desquelles les salariés auraient pu développer ces compétences. Si les entreprises du secteur de la propreté ont pris conscience des nouvelles compétences langagières mises en œuvre en situation de travail et cherchent à les évaluer,

les formations mises en place par ce secteur n'ont cependant pas réellement pris en compte ces changements. Les formations en langue, si elles sont nécessaires, sont généralement orientées vers la maîtrise des écrits professionnels sur laquelle nous reviendrons. La formation linguistique des migrants récemment arrivés en France a pu être prise en charge (à hauteur de 400 heures maximum) dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration³ en cas de besoin. La loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle et à la question des compétences linguistiques, a impulsé des réflexions portant sur la part langagière des compétences professionnelles, mais la maîtrise de la langue française est encore trop souvent considérée comme une compétence sociale et personnelle.

Que les salariés soient francophones ou non et qu'ils aient ou non suivi des formations linguistiques en dehors de leur activité professionnelle, ils sont peu nombreux à avoir suivi des formations spécifiques aux discours produits dans leur situation de travail. Des formations en langue, et plus précisément des démarches d'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ou du Français Langue Professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2006, 2008) existent, mais le secteur de la propreté ne s'est pas encore complètement engagé dans cette voie. La compétence langagière n'est pas autant valorisée qu'une autre compétence professionnelle. Elle reste une composante individuelle même si elle est de moins en moins accessoire en situation de travail.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà mentionné, suite aux multiples transformations du travail et de son organisation, la formation aux écrits professionnels est déjà pensée et proposée par les organismes partenaires⁴ du FAF. A la fin des années 1990, la branche professionnelle de la propreté constate qu'une partie importante de ses agents ne sait ni lire ni écrire. Or les évolutions récentes de ce secteur montrent que ces compétences deviennent indispensables dans un contexte de travail dans lequel l'information et ses nouveaux supports se multiplient. Cette formation aux écrits a été initiée par la branche professionnelle et conçue dans le cadre d'une démarche paritaire. Selon le FAF Propreté, il semble que les résultats de ces formations soient positifs et que les salariés formés se sentent revalorisés et jouissent d'une meilleure reconnaissance dans leur travail.

Si la formation aux écrits professionnels est engagée, rien de semblable n'est encore mis en place pour une formation aux discours professionnels oraux.

³ Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) représente un engagement réciproque, obligatoire depuis le 1^{er} janvier 2007, entre l'Etat et le migrant. Ce dernier s'engage notamment à respecter les valeurs fondamentales de la République française et à suivre les formations qui lui auront été prescrites dans le but d'assurer son intégration.

⁴ Notamment, l'organisme de formation ALPES (Association Lyonnaise de Promotion et d'Education Sociale) et le cabinet conseil RECIF.

Pour intégrer ces compétences langagières dans des formations, une démarche analytique est indispensable afin de repérer les compétences ainsi que leurs réalisations linguistiques et interactionnelles en situation de travail. Seule une telle démarche peut permettre de penser la formation linguistique en contexte professionnel au-delà d'une transmission de listes de lexiques spécifiques, comme c'est souvent le cas.

4.2 *Formation technique aux métiers de la propreté*

Si, avant de répondre à la demande du FAF Propreté, nous avons déjà des connaissances et des compétences en termes de formation linguistique et d'enseignement du français à des fins professionnelles, nous n'avons aucune connaissance du déroulement de la formation technique aux métiers de la propreté. La réponse que nous avons fournie et la méthodologie que nous avons mise en place pour répondre au FAF nous ont permis d'acquérir une bonne connaissance du secteur, des situations de travail, des activités des salariés ou encore de la situation économique.

Nous avons entrepris un premier travail de terrain au sein d'un organisme de formation afin de recueillir des vidéos de cours et des entretiens nous renseignant sur le déroulement des formations techniques. Nous nous sommes aperçus que les formateurs sont généralement d'ancien(e)s salarié(e)s d'importantes entreprises de nettoyage qui transmettent leurs savoirs et leur savoir-faire professionnels. Leur connaissance des différents métiers complétée par des fiches techniques recensant l'ensemble des savoirs et des tâches à réaliser en situation de travail permettent à ces formateurs et formatrices d'élaborer des contenus de formation. Ces contenus sont déterminés en fonction de la demande formulée à l'organisme de formation, selon qu'elle provient d'une entreprise, de l'OPCA ou de l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE).

Les formations se font avec un petit nombre de stagiaires, généralement inférieur à dix, pendant des périodes plus ou moins longues, n'excédant habituellement pas plus de trois mois. Ces stagiaires peuvent suivre deux types de formations: une formation suivie et se déroulant sur plusieurs semaines, ou une formation ponctuelle pouvant être réduite à une seule séance. La première est destinée soit aux nouveaux salariés qui doivent apprendre les bases de leur métier, soit aux salariés actuels qui doivent enrichir et actualiser leurs connaissances. La seconde est également destinée aux salariés déjà en poste mais qui doivent se former à une nouvelle technique ou apprendre à se servir d'une nouvelle machine.

Pour chacune des formations, nous avons pu observer deux façons de procéder dans le déroulement des séances formatives: une première séparant la formation théorique et la formation pratique et une seconde associant les deux lors de la mise en pratique sur un plateau technique au sein de

l'organisme de formation. Lorsque la théorie est dissociée de la pratique, des documents écrits sont distribués aux apprenants. Ces documents expliquent par exemple le fonctionnement d'une autolaveuse, ses différentes parties, les types de sols qu'elle permet de traiter ou ses différentes utilisations. Ils comportent essentiellement de longs textes explicatifs. Le formateur lit ces documents et illustre oralement les explications par des anecdotes ou des exemples. Lorsque la théorie est associée à la pratique, le formateur explique et décrit le fonctionnement de l'autolaveuse lors de manipulations et d'exercices.

Notre analyse des aspects langagiers des différentes séances de formation technique montre que le formateur adopte diverses stratégies communicatives pour faciliter la compréhension des informations. Il verbalise et explicite les gestes professionnels à effectuer, il réalise lui-même ces gestes, il utilise des comparaisons (p.ex., à propos de l'autolaveuse: "c'est comme une voiture", "c'est comme un caddie") mais il semble que la compréhension de ce discours ne soit pas toujours garantie.

4.3 Vers une formation linguistique et professionnelle intégrée

L'observation de formations professionnelles existantes et de leur déroulement ainsi que le constat d'absence de formation spécifique aux discours oraux en situation de travail nous ont amené à repenser l'ensemble des formations du secteur de la propreté et à proposer plusieurs pistes de réflexion. Plutôt que de dissocier la formation linguistique et la formation professionnelle, il nous paraît intéressant d'articuler les deux types de formation et de s'orienter vers une formation linguistique et professionnelle intégrée au sein de laquelle les apprenants pourraient apprendre les dimensions techniques de leur métier et les pratiques langagières et interactionnelles qui leur sont associées.

Cette proposition permet tout d'abord de réaliser une économie de temps considérable pour les salariés non natifs ou natifs en insécurité linguistique et devant apprendre les bases d'un métier ou de nouvelles tâches. La formation technique destinée aux salariés ou aux futurs salariés des métiers de la propreté, telle qu'elle est dispensée aujourd'hui, peut elle-même poser problème, d'une part à cause du faible niveau linguistique du personnel et, d'autre part, à cause de la situation artificielle et inhabituelle qu'elle instaure pour ce type de public faiblement ou pas qualifié et souvent faiblement scolarisé. Ces problématiques sont rarement prises en compte dans les formations alors qu'elles conditionnent l'efficacité de ces dernières. Nous faisons l'hypothèse que les publics en insécurité linguistique ont des difficultés à suivre la formation mais ces difficultés ne sont pas toujours liées à la complexité des activités techniques à réaliser. Elles peuvent émerger de problèmes de langue pouvant être associés à des problèmes pragmatiques et

culturels. Dans une formation intégrée, ces problèmes pourraient être traités afin, d'une part, de garantir la transmission des savoirs et savoir-faire professionnels et, d'autre part, d'assurer la formation sociale et langagière des apprenants.

Cette formation linguistique et professionnelle devient alors une façon de réaliser son intégration dans la mesure où simultanément des individus apprennent une langue et un métier. L'intégration professionnelle serait ainsi facilitée mais l'intégration sociale également puisque la méthodologie d'apprentissage de la langue professionnelle pourrait être réexploitée en milieu naturel pour l'apprentissage de la langue de tous les jours. Ce type de formation offre la possibilité aux migrants arrivant dans une entreprise française ou dans un organisme de formation d'acquérir en même temps les stratégies d'apprentissage de la langue et du métier. En outre, comme le précise De Coninck (2002), "les relations sociales d'apprentissage sont aussi un apprentissage des relations sociales". Elles peuvent donc contribuer à l'intégration des migrants nouvellement arrivés en France. Associer aux compétences techniques pratiques des compétences langagières présente également l'avantage de faciliter l'accès aux formations pour les individus, migrants ou non, non familiers des situations formatives et n'ayant pas appris à apprendre en contexte formel.

En outre, la démarche que nous avons entreprise pour réaliser les deux outils d'évaluation nous semble être une démarche appropriée pour élaborer une formation. Les outils de positionnement peuvent être utilisés pour définir des contenus et des objectifs pour une formation intégrée.

La démarche que nous préconisons se présente en plusieurs étapes. Elle part tout d'abord de la demande de formation formulée par la branche professionnelle et propose d'interagir avec les salariés, de l'agent au chef d'équipe, à propos de leurs activités de travail, dans le but d'analyser les besoins de formations, à la fois techniques et langagiers. L'étape suivante consiste à recueillir des données attestées en situation de travail et à analyser ces différentes données. L'objectif de cette étape est d'analyser le travail, "la qualité du dispositif [de formation] sera fonction de la qualité de l'analyse du travail qui aura été faite" (Pastré, 2005: 31). Nous convoquons ici la didactique professionnelle telle qu'elle a été décrite par Pastré afin d'établir des contenus de formation en lien avec l'environnement professionnel des salariés. Nous souhaitons souligner que l'analyse du travail peut également être réalisée conjointement par le chercheur ou le formateur et par les salariés et les apprenants eux-mêmes. Ces étapes peuvent être complétées par l'analyse des référentiels de métiers comme nous l'avons fait pour évaluer les compétences langagières requises. Enfin, à partir de l'ensemble de ces données et analyses, des activités peuvent être élaborées et planifiées dans les formations. Une dernière étape, également préconisée par Delorme

(2007), pourrait consister à suivre l'évolution des apprenants sur leur lieu de travail et en partenariat avec les employeurs.

5. Conclusion

La transformation des métiers du secteur de la propreté et notamment des compétences langagières désormais nécessaires pour exercer les activités de ces métiers bouleverse les habitudes et les pratiques professionnelles. Nous avons vu que ces bouleversements se répercutent principalement au niveau de la reconnaissance du travail et de l'évaluation des salariés. Les outils d'évaluation des compétences langagières des métiers de la propreté que nous avons créés sont les conséquences directes de ces changements. Notre approche pluridisciplinaire des situations de travail nous a permis de saisir la part langagière du travail et de créer des activités pour, d'une part, mobiliser des ressources langagières pour travailler et, d'autre part, évaluer ces ressources en termes de compétences.

Les différents allers-retours entre le terrain et le laboratoire de recherche nous ont permis de penser aux différentes applications de nos disciplines. La formation professionnelle des salariés dissocie encore compétences techniques et compétences langagières alors que tout salarié, quel que soit son niveau de qualification, a besoin des deux et doit être formé dans les deux. Nous proposons donc d'intégrer ces deux catégories de compétences au sein d'une seule formation, linguistique et technique, prenant en compte les dimensions multimodales (verbales, non verbales, paraverbales), artefactuelles (rôle des objets) et spatiales (caractéristiques matérielles et organisationnelles de l'environnement) des interactions formatives. Ce nouveau type de formation concerne à part égale les natifs et les non natifs. Nous pouvons également remarquer que cette démarche pourrait être transposée à d'autres secteurs professionnels afin de garantir aux nouveaux arrivants en France une intégration plus rapide par le travail. Plutôt que d'offrir une formation linguistique généraliste dans le cadre du CAI, l'Etat pourrait directement proposer ce type de formation intégrée aux signataires de ce contrat.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2007): Dire le savoir-faire en contexte professionnel: problèmes, enjeux et perspectives. In: Le français dans le monde. Recherches et applications. Langue et travail, Juillet 2007, 88-99.
- Adami, H. (2009): La formation linguistique des migrants. Paris (Clé international).
- Amalberti, R., de Montmollin, M. & Theureau, J. (éds.) (1991): Modèles en analyse du travail. Liège (Mardaga).

- André, V. (2006): Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise: de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle. Thèse de Doctorat, Université Nancy 2.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (éds.) (2001): Langage et travail. Communication, cognition, action. Paris (CNRS Editions).
- Boutet, J. (éd.) (1995): Paroles au travail. Paris (L'Harmattan).
- Conseil de la coopération culturelle – Comité de l'éducation (2000): Cadre Européen Commun de Référence pour les langues [en ligne]. Paris (Didier) / Strasbourg (Conseil de l'Europe). Disponible: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- De Coninck, F. (2002): Nouvelles postures cognitives dans le travail et mise en question des processus sociaux d'apprentissage. In: Education permanente, 143, 29-49.
- De Ferrari, M. & Mourlhon-Dallies, F. (2008): Français en situation professionnelle: un outil de positionnement transversal. Paris (CLP).
- Delorme, J. (2007): Quinze ans de formation au français en entreprise. In: Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Langue et travail, 42, 146-159.
- Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2007): La maîtrise du français au service de l'entreprise. Paris (DGLFLF).
- Filliettaz, L. (2004): Négociation, textualisation et action. La notion de négociation dans le modèle genevois de l'organisation du discours. In: M. Grosjean & L. Mondada (éds.), La négociation au travail. Lyon (Presses universitaires de Lyon), 69-96.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ (Prentice Hall).
- Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E. & Holland, C. (2004): ODYSSEUS: la deuxième langue sur le lieu de travail. Les besoins linguistiques des travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles. Strasbourg (Conseil de l'Europe).
- Grünhage-Monetti, M., Holland, C. & Szlabewski-Cavus, P. (2005): TRIM: Training for the integration of migrants and ethnic workers into the labor market and local community. Baltmannsweiler (Schneider Verlag).
- Lacoste, M. (1995): Parole, action, situation. In: J. Boutet (éd.), Paroles au travail. Paris (L'Harmattan), 23-44.
- Le Boterf, G. (1994): De la compétence. Paris (Editions d'Organisation).
- Mourlhon-Dallies, F. (2006): Penser le français langue professionnelle. In: Le français dans le monde, 346, 25-28.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007): Quand faire, c'est dire: évolutions du travail, révolutions didactiques? In: Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Langue et travail, 42, 12-29.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008): Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris (Didier).
- Pastré, P. (2005): La deuxième vie de la didactique professionnelle. In: Education permanente, 165, 29-46.
- Reynaud, J.-D. (2001): Le management par les compétences: un essai d'analyse. In: Sociologie du travail, 43, 7-31.
- Schwartz, Y. (1999): Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. In: J. Richard-Zappella (éd.), Espaces de travail, Espaces de parole. Rouen (Presses de l'Université de Rouen), 37-65.
- Schwartz, Y. (2000): Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe. Toulouse (Octarès).
- Zarifian, P. (1999): Objectif compétence. Pour une nouvelle logique. Paris (Editions Liaisons).

Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir

Sabine VANHULLE

Université de Genève, FPSE, 40 Boulevard du Pont d'Arve,
CH-1211 Genève 4
Sabine.vanhulle@unige.ch

Our research aims at understanding the construction of professional knowledge by teachers in initial training. Our data is extracted from students' portfolios in which they collect their "reflexive texts". The analysis conducted on these texts reveals the constructed nature and the content of their own professional knowledge. How do students articulate referential knowledge, whether derived from scientific research, prescriptions or social practices, with their personal experiential knowledge? On which bases do students construct meanings vital to the conception underlying their actions and their socio-professional identity? In order to address these issues, our analyses are based on socio-semiotic criteria. They take into account the social frameworks, educational mediations and personal development processes in which knowledge, discourses and logic of action combine to constitute forms of knowledge wavering between adaptive learning and subjectivation.

Keywords:

Professional knowledge, subjectivation, portfolio, reflexive writing, discourse analysis

Le savoir découle de l'activité de connaître. Il transforme un processus naturel inhérent à toute activité humaine de connaissance au contact de l'expérience, en un processus de construction d'un rapport à soi, au monde et à autrui (Charlot, 1997). En s'énonçant et se formalisant dans le langage, il (ré-)oriente nos systèmes de représentations du réel. Le passage du "connaître" au "savoir" transite par un travail conscient de reconfiguration sémiotique (Ricœur, 1983).

C'est la construction de savoirs professionnels par des enseignants en formation initiale¹ qui nous intéresse ici. Nous l'abordons à travers l'analyse des discours écrits qu'ils produisent dans le cadre de dispositifs visant "l'intégration théorie-pratique".

Nous envisageons les savoirs professionnels comme des énoncés en quête de formalisation de contenus alliant l'appropriation de savoirs offerts dans la formation à la saisie de l'agir professionnel. Cette quête se caractérise par la réélaboration subjective – via des démarches réflexives – de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les

¹ Les expériences de formation et de recherche dont nous parlons ici concernent la formation initiale d'enseignants du primaire et du secondaire.

pratiques sociales du terrain. Le discours en quête de savoirs professionnels s'appuie sur l'émergence de logiques d'action que les étudiants se forgent progressivement pour pouvoir concevoir leur travail futur d'une manière qui soit pertinente pour eux-mêmes et pour autrui. C'est cette construction que les dispositifs médiatisent, par les savoirs qu'ils proposent de travailler, l'analyse théorisée de la pratique, l'usage de l'écriture comme outil heuristique par lequel la pensée se structure en savoirs propres, la constitution de portfolios individuels faisant montre du parcours d'apprentissage et de développement professionnel au fil du temps.

Dans la première partie de cet article, nous précisons sur quels types de références les savoirs professionnels prennent appui et dans quelles activités réflexives et discursives ils se constituent. La deuxième partie présente notre outil d'analyse des discours, conçu pour saisir les processus sémiotiques à l'œuvre dans cette élaboration. La troisième partie s'appuie sur deux analyses de cas qui illustrent des tendances oscillant entre deux pôles. D'une part, le discours reflète un mode d'apprentissage professionnel adaptatif lié à l'objectivation de contraintes sociales et académiques. D'autre part, il présente des indices de développement d'une pensée professionnelle plus autonome, ou de subjectivation. Sur cette base, la conclusion interroge la fonction dialogique de l'évaluation académique qui incite à la mise en discours de l'agir professionnel.

1. Autour des "savoirs professionnels"

1.1 Les savoirs comme outils de développement

Les savoirs professionnels ne s'acquièrent pas, ils se construisent. Certes, la formation fournit aux (futurs) enseignants divers cadres de référence à partir desquels ils sont censés acquérir ou consolider des savoirs et compétences académiquement et socialement définis comme constitutifs de leur profession (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Mais pour que ces références se transforment en savoirs professionnels effectifs, elles doivent passer au crible de réélaborations sémiotiques réalisées par les étudiants.

Ces réélaborations dépendent des liens significatifs que les étudiants tentent d'opérer avec leurs expériences dans les milieux de formation par la pratique (stages). En effet, les savoirs de référence, notamment issus de la recherche, ne recouvrent pas l'ensemble des savoirs professionnels spécifiques que l'enseignant est amené à déployer dans des conditions toujours particulières. Les situations réelles de travail, les contextes et interactions sociales dans lesquelles elles apparaissent sont multiples. Au-delà d'invariants propres à ces situations, l'incertitude et la diversité rendent souvent leur interprétation difficile. Dès lors, ni la seule acquisition intellectuelle de savoirs académiques, ni la seule imitation des manières de faire de professionnels sur le terrain, ni le

seul retour sur l'action personnelle ne suffisent à former un enseignant. Des démarches réflexives complexes lui sont nécessaires pour étendre ses cadres de compréhension et ajuster ses actions.

Dans les termes de Giddens (1987) repris par Bronckart (2004: 56), l'engagement d'un professionnel réflexif dans son activité implique à la fois: un contrôle du flux même de cette activité, ce qui suppose l'analyse "en ligne" de ses composantes (physiques, sociales); un travail de *rationalisation*, ou élaboration théorique du fondement de son agir (sa nature, ses finalités) – et de celui d'autrui – dans le contexte de l'activité; et une *motivation* à agir de telle ou telle manière dans le contexte. Nous utilisons les termes "agir", "activité", et "action" en nous inspirant de Bronckart (2004). Par "agir", ou "agir-référent", on renvoie ici aux pratiques qui définissent une profession. Par "activité", l'actualisation de cet agir dans des situations et contextes donnés. Et par "action", les manières dont les personnes s'approprient, seules ou en se coordonnant avec autrui, l'activité collective (Bronckart, 2004: 76).

Les savoirs professionnels se construisent et s'énoncent en lien avec le travail si celui-ci incite le sujet à en saisir les logiques constitutives et à se positionner par rapport à ces logiques. En élaborant ses savoirs professionnels, le sujet se dégage des cadres de référence préconstruits pour et par la profession (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991), qu'il transforme en significations reliées à l'agir. Significations, parce qu'ils passent du statut de savoirs extérieurs à celui d'outils de pensée (Vygotski, 1997), ce qui implique qu'ils se manifestent dans la conscience discursive (dans le discours sur l'action) du sujet – voire dans sa conscience pratique (dans l'implicite qui régit partiellement ses actions) (Giddens, 1987).

Dans cette optique, les savoirs offerts en formation – notamment les savoirs de la sphère académique, par leur dimension de concepts scientifiques – revêtent une fonction psychologique de restructuration de la pensée. Leur transformation en significations propices à agir et concevoir l'agir se façonne dans l'usage du langage: l'activité de construction des savoirs professionnels dotés de sens est une activité discursive. Le langage structuré par des savoirs externes qu'il transforme en significations, permet un retour réflexif du praticien sur sa pratique. Ainsi, les savoirs, s'ils sont investis de sens, sont des outils de développement. Ils reconfigurent des représentations de départ. Ils restructurent "à la hausse" les concepts spontanés (Vygotski, 1997) associés à l'expérience concrète et immédiate de la réalité. Ils modifient aussi l'expérience de soi-même comme sujet inscrit dans une trajectoire singulière, chargée de valeurs, d'images de soi, de croyances et d'affects, de "sous-jacents" (Buisse, sous presse) qui affectent le rapport au réel et à l'agir en propre.

Nous faisons ainsi nôtres trois propositions de Vygotski. Premièrement, "si le savoir est considéré à l'avance comme quelque chose qui n'a aucune mesure

avec la pensée, par là même on barre d'emblée la route à toute tentative de découvrir une relation entre apprentissage et développement" (Vygotski, 1997: 406). Deuxièmement, parce que ces savoirs génèrent des processus de transformation de la pensée du sujet, cela présuppose qu'ils interviennent dans un "système sémantique dynamique qui représente l'unité des processus affectifs et des processus intellectuels" (Vygotski, 1997: 61). Et troisièmement, parmi les formes de langage verbal, le langage écrit – à la fois contraint par des règles linguistiques rigoureuses et ouvert à la créativité langagière – constitue un médiateur puissant de la réflexivité, du travail intellectuel de construction de la pensée et de l'expression de soi en tant que sujet porteur d'idées, d'affects et de volitions.

1.2 *Entre savoirs de référence et savoirs pratiques*

Nous envisageons les savoirs comme des ensembles d'énoncés incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

La formalisation de savoirs professionnels en formation initiale à l'enseignement doit composer avec des savoirs de quatre types. Les trois premiers sont externes à l'étudiant. Ce sont des savoirs 1) *académiques*, proposés aux étudiants comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession; 2) *institutionnels*, proposés comme des principes pour agir en fonction des attentes de la société et de l'employeur; 3) *de la pratique*, issus des enseignants qui accueillent les étudiants – stagiaires dans leurs classes² et qu'ils proposent à ceux-ci comme des pratiques pertinentes; 4) enfin, des savoirs *expérientiels* propres, plus subjectifs, internes, souvent implicites et non conscientisés, et imprégnés de représentations forgées dans l'histoire familiale, scolaire, sociale, ainsi que dans le contact avec des contextes et des situations particulières de travail.

Nous regrouperons ces quatre types de savoirs dans deux catégories: d'une part, les savoirs académiques et institutionnels, qui sont fixés dans des textes. "Scripturalisés", ils jouissent de ce fait même d'une légitimation qui les autorise à pré-organiser la profession. Ce sont en ce sens des *savoirs de référence* (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Et d'autre part, les savoirs non formalisés *a priori* qui s'acquièrent au contact de situations et interactions au sein des milieux de pratique et de l'expérience propre. Appelons-les des *savoirs pratiques*.

1.2.1 Des savoirs de référence

² Dénommés dans ce texte "formateurs de terrain" selon l'usage genevois.

Le cursus académique se fonde sur des connaissances issues de la recherche en éducation pour transmettre des savoirs de référence de type déclaratif et des pistes ou hypothèses explicatives à propos de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires. Ce sont des grilles d'intelligibilité; ils constituent des références – provisoires – pour décrire et comprendre, voire orienter sur des bases scientifiques et techniques, les pratiques éducatives.

Par ailleurs, les savoirs de la recherche circulent dans la sphère politico-administrative de l'éducation scolaire qui les transforme en prescriptions et orientations pour exercer la profession – et pour former les futurs professionnels sur la base de référentiels de compétences et de connaissances exigibles.

1.2.2 Des savoirs pratiques

Nous distinguons dans cette catégorie les savoirs transmis par les formateurs à partir de leurs propres pratiques d'enseignement et les savoirs que les étudiants se forgent eux-mêmes au fil de leurs expériences. Les premiers s'acquièrent à travers des interactions orales plus ou moins formalisées (comme l'entretien tripartite lors duquel le formateur de terrain, le formateur universitaire et l'étudiant font le bilan du stage en cours) ou plus ou moins lâches (notamment dans la relation quotidienne entre l'étudiant et son formateur de terrain). Quant aux savoirs expérientiels de l'étudiant, certains se sont forgés au fil de sa trajectoire de vie, entre autres dans son histoire d'élève, d'autres se construisent en cours d'apprentissage en milieu professionnel et dès lors, en fonction de situations circonscrites à des espaces-temps et contingences spécifiques.

Pour s'incorporer dans des savoirs professionnels, soit dans des énoncés au sens de Schneuwly et Hofstetter proposé plus haut, nous ne prenons en compte que les savoirs pratiques que les étudiants formalisent dans leurs discours. Les "savoirs d'action" (Barbier, 1996) qui se construisent dans l'expérience immédiate, dans une conscience réflexive pratique – et non discursive (Giddens, 1987), dans le cours même de l'action, nous échappent en grande partie.

1.3 *La réflexivité comme démarche intellectuelle intégrant savoir et agir*

La réflexivité à travers laquelle l'étudiant construit ses propres représentations de l'agir enseignant suppose une démarche complexe. Elle doit en effet combiner plusieurs registres relatifs à l'appréhension de l'agir professionnel: épistémique (connaître ses lois, ses modalités de fonctionnement ou les descriptions et modèles explicatifs que la recherche, notamment, lui applique); axiologique (juger, apprécier cet agir en termes de valeur, de pertinence sociale, de qualité...); praxéologique (saisir l'agir comme ensemble de

données observées ou inférées à partir des actions conduites dans les situations réelles de travail, s'inscrire dans cet agir); et intentionnel (se projeter, se poser comme sujet, ou comme acteur, dans l'agir tel que connu, apprécié, observé, interprété)³. Elle s'appuie ainsi sur de multiples opérations cognitives et langagières: analyser, relier, délibérer, critiquer, argumenter, reformuler, évaluer, questionner, évaluer, prendre position, etc.

Ce travail demandé à l'étudiant, notamment dans la production de textes réflexifs, s'inscrit dans une démarche de communication forcément adressée, en l'occurrence, à des formateurs universitaires et de terrain⁴. Cet adressage se produit en outre dans un cadre évaluatif: la mise en discours des savoirs professionnels acquis constitue une base – en plus des compétences effectivement observées sur le terrain – pour la validation des capacités à entrer dans la profession. Au-delà des contenus de savoirs professionnels produits, ces textes attestent également des capacités de l'étudiant à s'inscrire dans un "agir communicationnel" (Habermas, 1987). Ce qui est évalué, c'est sa capacité à s'engager dans une démarche réflexive de mise en forme de savoirs professionnels adéquats à des attentes sociales (qu'implique le fait d'enseigner aujourd'hui? Qu'est-ce qui structure, définit, oriente le travail enseignant?), et académiques (comment les connaissances de la recherche en éducation permettent-elles de concevoir ce travail, de l'analyser, et de le dire dans un langage professionnel adapté?).

L'agir professionnel implique des compétences et des savoirs spécifiques. Plus subtilement, il s'actualise à l'intérieur de mondes de représentations (Bronckart, 2001, 2004; Habermas, 1987; Vanhulle, 2004, 2009a): le monde objectif, avec ses caractéristiques physiques, le monde social avec ses normes, ses lois, ses règles d'organisation et modalités de coopération entre ses membres, et le monde subjectif des personnes impliquées dans des activités auxquelles elles attribuent des valeurs. Par rapport à ces mondes, le praticien réflexif se met en quête, non pas de justesse académique, mais d'un surcroît de validité: validité des connaissances ou des interprétations attribuées au monde objectif, des actions menées dans ce monde pour le transformer; des manières de s'ajuster aux règles du monde social; des manières de s'engager personnellement dans ces actions.

Dans cette optique, l'agir communicationnel dans lequel l'étudiant est invité à s'engager consiste à négocier dans une énonciation en propre la pertinence et les sources de validité qu'il attribue aux savoirs professionnels qu'il expose.

³ A quoi il conviendrait d'ajouter un registre esthétique relatif au rapport que la personne entretient avec les savoirs qu'elle s'approprie et invente (Vanhulle, 2009a).

⁴ Par exemple, dans la formation genevoise, les étudiants présentent oralement des analyses de leurs pratiques de stages – qu'ils consignent dans leur dossier de textes réflexifs – lors d'entretiens tripartites de certification.

2. Pistes d'analyse des discours

2.1 Critères de composition des savoirs professionnels

Nos analyses portent sur des textes réflexifs écrits. Par texte, en suivant Bronckart, on entend "toute unité de production verbale véhiculant un message linguistique organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence" (Bronckart, 1996: 137). Tout texte constitue un produit de l'activité langagière à l'œuvre dans une formation sociale. On l'a dit, les textes réflexifs sont construits et adressés à l'intérieur d'une formation sociale particulière, celle des formateurs – de terrain et universitaires – qui forment des professionnels, avec des degrés divers de coopération, en fonction de leurs attentes respectives en termes de savoirs et de compétences attendus. Dans cette mesure, les textes des étudiants relèvent de mises en forme indexées par des références à ces deux lieux d'apprentissage: l'expérience de travail et la formation académique.

Dès lors, le texte réflexif est hétérogène, en ce qu'il implique des types de discours différents. Cela constitue un premier critère pour leur analyse.

2.1.1 Hétérogénéité discursive

Bronckart définit les types de discours comme "des configurations particulières d'unités et de structures linguistiques" (Bronckart, 2001: 150) qui peuvent entrer dans la composition de tout texte. Ils traduisent des mondes discursifs, "c'est-à-dire des formations sémiotiques organisant les relations entre les coordonnées du monde vécu d'un agent, celles de sa situation d'action et celles des mondes collectivement construits" (ibid.). Le contenu sémiotisé peut s'organiser de quatre manières différentes, selon que: 1) la sémiotisation de l'agir se fonde soit, sur un ancrage temporel dans la situation d'action proprement dite (monde discursif du *raconter*), soit, sur la distanciation temporelle par rapport à cette situation d'action (monde discursif de l'*exposer*); 2) l'agent, tel qu'il se présente dans le contenu sémiotisé, est *impliqué* (son rôle dans la situation d'action est sémiotisé) ou non (le discours se présente alors comme *autonome*). Quatre combinaisons sont possibles: le raconter impliqué, ou *récit interactif*, le raconter autonome, ou *narration*; l'exposer impliqué, ou *discours interactif*, et l'exposer autonome, ou *discours théorique* (Bronckart, 2001).

A priori, l'appropriation des savoirs de référence, scientifiques en particulier, engage les étudiants dans des démarches intellectuelles et discursives qui président à la manipulation de concepts ou de systèmes théoriques. Le type

discursif privilégié dans ce cas est le discours théorique (autonome), comme dans l'illustration 1 ci-dessous (...)⁵:

1. La géographie permet d'acquérir un certain nombre de savoirs (...) dans le but de comprendre la diversité des milieux terrestres, les inégalités et disparités territoriales, les interactions entre l'homme et son environnement, la répartition et le déplacement des hommes, la répartition des activités humaines et leur dynamique et les tensions conflits territoriaux (C., secondaire).

En intégrant une démarche critique, le type de discours relève de l'exposé, il argumente et se fait plus interactif, comme dans cet extrait:

2. La géographie a-t-elle encore sa place dans l'enseignement secondaire? (...) Faire de la géographie, ce n'est pas décrire par cœur le climat et le relief d'une région (...). Ce rôle de la géographie, descriptif, est obsolète, n'a plus sa raison d'être dans l'enseignement secondaire (C.).

Les savoirs pratiques puisent leurs contenus dans des interactions sociales, en particulier avec les enseignants qui accueillent les stagiaires. En nous inspirant d'Honneth (2005), disons que ces savoirs repris par les étudiants sont le fruit de la reconnaissance par ces derniers des interactions (Vanhulle, 2009b) – définies dans des conditions sociales, temporelles et spatiales spécifiques – desquelles ils sont issus. L'illustration 3 montre cette origine sociale des savoirs professionnels que l'étudiant se forge. Le discours qui met en scène ces savoirs peut s'incorporer dans une narration:

3. Mon formateur de terrain m'a aidée à analyser pourquoi ma relation avec les élèves s'était dégradée. Je dois mieux adapter mes consignes à leur niveau, apprendre à vraiment m'adresser à eux (M., primaire).

Ces savoirs pratiques construits à partir de l'expérience en propre peuvent également se donner à voir dans un récit interactif, caractérisé par son caractère dialogique. Ici, l'étudiant s'adresse directement à ses formateurs pour d'abord mettre en scène ses difficultés:

4. Cela fait plus de cinq jours que je tourne en rond autour de mon ordinateur ne sachant ni comment aborder la chose ni comment montrer dans mes écrits ma remise en question. Bon, comment expliquer. Vous prenez un mélange de la "Tour infernale", "747 en péril" et "Titanic", vous mélangez bien, changez la situation et les personnages et cela va vous donner ma vision au sortir de mon stage (P., secondaire).

Entre implication et distance, expression de soi et théorisation, le texte réflexif est censé croiser les sources différentes d'apprentissage à partir desquelles s'exerce la réflexivité et se déploie un agir communicationnel en propre. L'évocation de l'expérience implique le *raconter*. Le recours à des savoirs de référence et aux interprétations sur les systèmes de représentations de l'agir implique l'*exposer*. La prise en compte de ses propres actions et trajectoire, le *récit interactif* et la *narration autonome*. L'exposé de ses conceptions en

⁵ Toutes les illustrations proviennent des portfolios d'étudiants.

propre, le discours *interactif*. Les tentatives de généralisation, le *discours théorique*. L'illustration 5 montre cette hétérogénéité discursive:

5. C'est alors qu'une élève clame tout haut: "(...) Je ne fais pas l'interrogation, j'ai pas envie. De toute façon, hier j'étais pas là à cause de la neige". L'attitude grossière de cette élève m'a profondément heurtée et m'a déstabilisée, cependant je suis restée très calme face à la classe, en apparence. Malgré l'opposition de la classe, j'ai maintenu l'interrogation. (...) L'élève en question m'a rendu sa feuille blanche dès les premières minutes (...) (*Narration autonome*). J'essaie d'interpréter sans prétention cet état par le fait que la réussite n'est pas une fin en soi pour eux et donc qu'ils n'ont aucune motivation (*Discours interactif*). La motivation est le fruit des interactions qui se nouent entre le vouloir de l'élève, son pouvoir et le support social (*suivent ici des références à la littérature scientifique. Discours théorique*). En approfondissant ma réflexion, je m'interroge sur le support social. Se pourrait-il que l'absence ou la quasi inexistence d'attention de l'entourage sclérose leur motivation? (*Discours interactif*). (L., secondaire).

En plus de la prise en compte de la nécessaire hétérogénéité discursive qui entre dans les textes réflexifs, nos analyses se basent sur les trois groupes de critères qui suivent.

2.1.2 Réélaboration thématique de contenus dans l'énonciation

Les savoirs professionnels s'élaborent dans une *mise en forme singulière*, dans une *prise en charge énonciative subjective* – supposant la sémiotisation de soi, d'autrui, des interactions auparavant situées à travers un traitement particulier des réseaux anaphoriques et déictiques (Kerbrat-Orecchioni, 1999), ce que nous ne détaillons pas ici, sinon selon un angle plus généralisateur en lien avec les modalisations (voir critère 2.1.4). Cette mise en forme suppose un traitement de *réélaboration thématique* des divers savoirs référentiels et pratiques qui pré-organisent la profession. Dans la mesure où ces contenus incorporent à leur manière des éléments issus de la réalité du travail (stages), le discours signale des *aspects contextuels* (aspects temporels et spatiaux, personnes en présence), *situationnels* (circonstances dans lesquelles se déroulent l'activité, problèmes et obstacles rencontrés), *intersubjectifs* (origines des significations proposées) et *subjectifs* (affects, questionnements, positions propres, etc.).

2.1.3 Expression de motifs et intentions

Leur forme singulière évoque des *motifs* (Friedrich, 2001; Schütz, 1987), attribués à l'action réalisée (motifs parce que) ou projetée (motifs en vue de): "j'ai modifié telle étape de ma séquence d'enseignement parce que ... Pour vérifier la compréhension des élèves, je leur ai proposé une nouvelle tâche". Et elle débouche sur une appréhension plus générale de l'agir professionnel que vient enrichir une *intentionnalité*: "de cette situation et de mon action, je peux dire que le travail enseignant, en ce qui concerne la motivation et l'apprentissage, implique de ... Dans mon métier, je veillerai dès lors à ...". Bien entendu, il s'agit toujours de constructions interprétatives de l'action, qu'il s'agisse de l'acte expliqué après coup ou de l'action projetée (Schütz, 1987),

et non de reflets de l'action elle-même et de l'intentionnalité effective du sujet (Anscombe, 1957).

2.1.4 Recherche de validité dans l'agir communicationnel

En amont, le savoir professionnel formalise à sa manière l'appropriation de l'*agir référent* tel que défini par Bronckart (2004). Cette appropriation ne dépend pas à notre sens de la seule conscientisation des données observables de cet agir. Elle dépend aussi des manières dont les sujets le perçoivent, dont ils interprètent les prescriptions, normes, valeurs, savoirs et savoirs faire spécifiques qui le régissent, et dont ils évaluent leurs actions propres à l'intérieur de cet agir. Ces formes de sémiotisation de l'agir dans la construction des savoirs professionnels relèvent ainsi des *mondes représentés*. Prenons ici un exemple extrait d'un texte d'étudiante (primaire):

6a. L'évaluation formative est au service de l'élève, pour l'aider au mieux dans ses apprentissages... Cette démarche nécessite des régulations (interactive, rétroactive ou proactive). Ainsi l'évaluation formative est une aide pour progresser et non un classement (*prescriptions issues de savoirs académiques de référence*). Comment élaborer une évaluation pour des élèves (de classe spécialisée) afin que cette dernière nous renseigne réellement sur le degré d'atteinte des objectifs? En effet, j'ai assisté personnellement en classe à un problème de cas de conscience ou d'injustice d'ordre éthique. Selon moi il est nécessaire pour un enseignant d'évaluer correctement ses élèves (*questionnement sur des valeurs et positionnement personnel: lois pour un agir finalisé*).

En lien avec cette recherche de validité, les contenus travaillés supposent des opérations réflexives (voir *supra*) ou de construction de savoirs selon les différentes dimensions du connaître appliqué à l'agir – épistémique, axiologique, praxéologique et intentionnel.

Ces opérations se répercutent dans diverses *modalisations* du discours. Nous retenons comme grandes catégories les modalisations de type *logique*, qui consistent à proposer des lois générales, des règles idéales de fonctionnement, des vérités; des modalisations de type *déontique*, exprimant des valeurs, des opinions, des normes socialement légitimées, des références à l'ordre et au devoir; des modalisations de type *pragmatique* qui portent sur les intentions ou les raisons d'agir, avérées ou présumées, des acteurs concernés dans telle ou telle situation sociale; et des modalisations *appréciatives* issues du monde de celui qui parle (d'après Bronckart, 1996: 132-133). Les termes et expressions qui reflètent ces modalisations sont multiples. Ce sont les jugements, appréciations ou commentaires qui s'insinuent notamment dans les auxiliaires de mode (*pouvoir, devoir, vouloir*), les verbes tels que *souhaiter, croire, douter*, les temps du verbe au conditionnel, un sous-ensemble d'adverbes (*certainement, sans doute, heureusement, etc.*), certaines phrases impersonnelles (*il est évident, il est possible, il faut, on doit*) (Bronckart, *ibid.*). L'examen de ce lexique très varié permet de nuancer l'analyse des modalisations, entre par exemple, le "logique" et le "déontique", où la frontière peut être assez poreuse (voir ex. 6b

ci-après, où l'adhésion personnelle à des valeurs se fond dans l'émission d'une loi).

Dans ces discours marqués par des quêtes de validité, la subjectivité s'exprime quels que soient les types discursifs employés. Kerbrat-Orecchioni (1999) regroupe sous le terme "subjectivèmes" les traces de cette subjectivité dans l'énonciation. Ces traces dépassent largement la trilogie des déictiques de base – marqueurs personnels désignant dans l'énoncé le locuteur (*je*), voire l'allocutaire (*vous*), temporels (*ici*) et spatiaux (*là*). En fait, cette subjectivité est omniprésente. Elle implique de multiples procédés linguistiques "par lesquels l'énonciateur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui" (Kerbrat-Orecchioni, 1999: 34). A cet égard, nous retenons les modalisations du discours comme particulièrement pertinentes pour repérer cette subjectivité énonciative. En effet, elles peuvent indiquer des positionnements détachés des conditions personnelles et spatiotemporelles de l'énonciation, dans des discours autonomes. C'est le cas par exemple dans l'extrait de discours théorique suivant, qui conclut la partie présentée dans l'illustration 6a:

6b. *Il est impératif de ne pas faire intervenir (modalisation logique) dans une évaluation une variable qui bloquerait les enfants ou les empêcherait de montrer réellement où ils se situent (modalisation déontique).*

Dans les exemples 6a et 6b, le discours théorique s'ancre d'abord dans des prescriptions externes puis dans une expérience délimitée (*J'ai assisté à*). Il débouche ensuite sur un principe d'action que valide une loi (*Il est impératif de*) congruente avec un système de valeurs qui définit le devoir d'équité de l'enseignant. Si le "je" disparaît en tant que marqueur pronominal, le discours théorique n'en est pas moins le fait d'un énonciateur impliqué dans un agir communicationnel qui propose une certaine vision du monde.

2.2 *Méthodologie*

Avec de tels critères, nos analyses postulent la prégnance de transactions sociales dans les formes données au discours issu de l'action propre dans des activités collectives et de la réflexion qu'y développe le sujet sur l'agir. Ce discours n'est pas le fait d'un sujet solipsiste mais d'un sujet nécessairement incorporé dans des réalités sociohistoriquement établies au sein desquelles il exerce peu ou prou sa part de créativité. Ce rapport entre le réel et le positionnement du sujet se répercute dans son discours. En effet, le discours donne à voir les logiques intersubjectives et intramondaines (Vernant, 1997) que le sujet imprime à l'action dans les énoncés qu'il produit et dans le processus d'énonciation qu'il applique de manière à convaincre et persuader (Grize, 1996) le destinataire de ses textes – en l'occurrence, l'évaluateur – de leur pertinence.

Notre approche des discours relève ainsi d'une pragmatique psychosociale (Filliettaz, 2002). Elle s'inscrit plus précisément dans l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996) qui s'articule à la psychologie sociale du développement selon Vygotski (1997). Dans ce sens, elle pose que l'usage volontaire et attentif du langage contribue au développement de la pensée du sujet: le processus énonciatif qui entre dans la mise en texte – processus socialement induit, forcément dialogique – médiatise alors le travail du sujet sur des concepts et leur appropriation et enclenche la transformation de son système de représentations.

La méthodologie de recherche tend donc à relier dans l'analyse des discours, la description de processus (socio)sémiotiques repérables et la compréhension de processus de développement de la pensée, rapportée en l'occurrence à l'appréhension de l'agir par le sujet.

Sur le plan de la méthode, nos analyses⁶ consistent à dégager les réseaux de significations – ou *topics* (Ducrot & Schaeffer, 1995) – qui se constituent chez chaque étudiant d'un texte à l'autre dans la durée. Ensuite, elles s'arrêtent sur les textes ou les segments de textes saturés d'indices (signalés dans les textes à travers des techniques de codage que nous ne présentons pas ici) permettant d'inférer, au-delà des contenus produits, les processus sémiotiques à l'œuvre dans cette production. D'après les critères présentés au § 2.1, ces processus se caractérisent: par une élaboration thématique qui articule des éléments issus de déterminations diverses orientant l'action et le discours sur l'action (savoirs de référence, pratiques exercées, interactions dans des contextes donnés, situations d'expériences particulières); et par le façonnage discursif de cette élaboration dans l'énonciation subjective. Ce façonnage est lui-même conditionné par des entrées singulières dans les divers registres réflexifs de la connaissance et par des motivations propres au sujet.

Enfin, les segments ou textes saturés sont réexaminés pour identifier des constantes ou des évolutions dans le cheminement individuel des étudiants, puis pour dégager des régularités inter-étudiants (méthodologie de rassemblement par "grappes": Vanhulle, 2005, 2009a⁷).

⁶ Du point de vue déontologique, les analyses des discours ne sont réalisées qu'une fois que les étudiants ont terminé leur formation, avec leur autorisation. Les textes sont anonymisés.

⁷ Recherches antérieures sur un corpus de 100 portfolios, à partir duquel cinq "grappes" de tendances ont été dégagées, qui ont débouché sur l'analyse pointue de 20 portfolios répartis selon ces tendances, puis de cinq portfolios illustratifs des tendances respectives (analyses de cas). Source de ce corpus: recherche longitudinale sur le développement de la littératie de futurs instituteurs (primaire), Communauté française de Belgique, données recueillies de 1998 à 2002. On peut résumer de la sorte les tendances observées dans la construction des savoirs professionnels: pragmatique, fondé sur le comment faire; compréhensif, fondé le comment faire et pourquoi faire ainsi; prescriptif, fondé sur des normes, valeurs et lois censés définir l'agir

2.3 Pistes interprétatives

Nos recherches actuelles⁸ nous amènent à distinguer deux grands modes de construction des savoirs professionnels, sachant que des degrés intermédiaires vont de l'un à l'autre. Nous dénommons le premier pôle, celui de l'*apprentissage professionnel* qui consiste à objectiver les attentes de la formation, à composer avec les contraintes qu'elle impose, voire à en saisir les opportunités de développement d'une pensée professionnelle propre. Le second pôle, celui où la tendance vers ce *développement* prédomine, impliquant au-delà de l'objectivation un travail de *subjectivation* des références à partir desquelles des significations s'élaborent dans une pensée singulière.

A un pôle, les discours mettent en avant des apprentissages professionnels réalisés à partir d'ancrages dans des contextes, interactions, expériences singulières et savoirs de référence qu'ils tendent plus ou moins à relier. L'appropriation des savoirs professionnels est conduite par une dynamique adaptative – conformité ou adhésion aux modes de penser et de faire proposés par les milieux de la formation de terrain et/ou académique. A l'autre pôle, les discours manifestent davantage des processus d'interprétation des paramètres qui déterminent l'agir professionnel. Les savoirs référentiels et pratiques y sont soumis à une démarche de compréhension, de déconstruction et de reformulation, de délibération critique sur leur pertinence pratique. Ils s'intègrent dans une appréhension subjectivée de l'agir et de l'identité sociale que le sujet se fabrique eu égard aux réalités de travail qu'il rencontre et aux références instituées de l'extérieur pour la profession.

3. Deux analyses de cas

Les éléments d'analyse de discours que nous proposons ici mettent en contraste deux textes issus des portfolios de futures enseignantes du degré primaire. Il s'agit d'extraits de leur "récit final de formation" (texte clôturant le portfolio⁹) qui traitent du même thème: la différenciation pédagogique. Ce thème est dans les deux cas traité à partir d'un stage dans des écoles spécialisées (enfants présentant des handicaps ou d'importantes difficultés

enseignant; déconstructif, centré sur l'analyse critique des savoirs disponibles et sur leur pertinence; résistant, peu engagé dans la démarche. Grosso modo, chaque tendance concernait 20% du corpus.

⁸ Corpus: Université de Liège (Belgique, 2003-2005): portfolios d'enseignants secondaires (dans le cadre d'un cours de didactique générale). Université de Genève (2005-): enseignants primaires (dans le cadre notamment de séminaires d'intégration théorie-pratique). Une centaine de textes issus de ces corpus ont fait ou font actuellement l'objet d'analyses à grain fin.

⁹ Ces textes de 10 à 15 pages font le point sur les acquis de formation dans la dernière année jalonnée par des stages en responsabilité (l'étudiant prenant la classe en charge sous la supervision de l'enseignant qui l'accueille).

d'apprentissage). Selon nous, le premier texte (Sandrine) reflète un processus *apprentissage professionnel adaptatif-objectivation*, et le second (Maria) un processus *développement-subjectivation*.

Pour faciliter la lecture de nos analyses, nous éliminons les nombreux codages d'indices que nous appliquons normalement à l'intérieur des textes. Les extraits présentés sont découpés en paragraphes d'idées (numérotés). Certains morceaux de ces textes ne sont pas reproduits en raison de leur longueur, mais nous les commentons le cas échéant (dans le cas de Maria). Dans les deux cas présentés, nous reproduisons ces extraits avant de les analyser en croisant entre eux les critères – forcément interdépendants – exposés au point 2.1.

3.1 *Sandrine: apprentissage adaptatif et objectivation de l'agir*

1. [...] Ce n'est pas sans une certaine honte que je me souviens avoir été dégoûtée par les handicapés mentaux.
2. Je me suis donc dit que ce stage serait l'occasion de rompre avec mes a priori.
3. De plus, vivre une telle expérience me permettrait de développer des compétences pour accueillir, un jour peut-être, un élève [handicapé] en intégration dans ma classe.
4. Dès mon arrivée mon formateur de terrain m'a reçue dans son bureau et m'a exposé [...] les parcours des enfants, leur maladie, leurs besoins, leurs espoirs.
5. [...] J'ai appris à me surpasser. Les contraintes du contexte m'obligeaient à créer constamment des activités et à les adapter en fonction des pathologies et des handicaps des enfants.
6. Par exemple, tous les mardis matins étaient consacrés à la science. Pendant une période, j'avais décidé de travailler la flottaison. Pour récolter leurs conceptions, j'avais prévu de construire une première activité autour de "qu'est-ce qui flotte? Qu'est-ce qui coule?".
7. J'étais un peu empruntée, car aucun élève de ce groupe n'était capable d'écrire et un seul d'entre eux était capable de lire.
8. [...] Les problèmes physiques des enfants demandent une lourde installation et adaptation du matériel [...] en fonction des différentes contraintes liées à son handicap.
9. Je me souviens d'un élève dont les mains sont atrophiées. Son manque de dextérité a poussé l'équipe soignante à acheter un logiciel de dictionnaire prédictif [...].
10. Une de mes premières compétences concerne donc l'utilisation des ressources Internet: "se servir des technologies nouvelles" [...].
11. [...] Différencier, également une compétence.
12. Par cette pratique, l'enseignant va respecter l'hétérogénéité du groupe classe et par conséquent respecter une des clauses du cahier des charges de l'enseignant primaire: "l'enseignant favorise la meilleure progression des apprentissages en conduisant chaque élève à son rythme et par le cheminement qui convient à la maîtrise des objectifs".

3.1.1 Une logique d'action compensatoire

Le texte de Sandrine correspond pour l'essentiel à une narration qui s'émaille ça et là de segments de discours théoriques. Les § 11-12 renvoient à un discours théorique relatif à la différenciation, sur lequel nous reviendrons.

La narration est ponctuée d'indices d'énonciation subjective au niveau d'affects provenant de l'histoire personnelle antérieure et du contact avec les

réalités des enfants handicapés rencontrés dans le stage. L'expérience de stage narrée est celle d'une rencontre avec une réalité redoutée, qui a laissé des traces de *honte*, qui devrait provoquer un changement au niveau d'*a priori* construits dans l'histoire antérieure propre de l'étudiante. Ainsi, un arrière-fond émotionnel est esquissé (autres termes affectifs et évaluatifs encore, issus de la situation rencontrée: *atrophées; son manque de dextérité*), mais sa sémiotisation quitte la dimension du rapport personnel au handicap. Le souci exprimé est professionnel et s'inscrit dans des attentes provenant des instances éducatives: être capable *d'accueillir, un jour peut-être*, des élèves handicapés dans une classe ordinaire. Des savoirs de référence académiques et institutionnels sont alors convoqués pour valider ce souci, sous la forme de discours externes, mais restitués et non réélaborés dans une prise en charge énonciative singulière (11-12).

Les éléments contextuels et situationnels prédominent dans le texte: les élèves avec leurs handicaps et les réponses pratiques à leurs problèmes apportées par l'équipe éducative sont sémiotisés comme des éléments qui obligent et aident la stagiaire à faire face à des situations très concrètes (5). Le texte expose surtout ses actions, qui sont étroitement associées à l'activité collective de travail observée (p.ex., § 8-9). Il montre comment les fonctionnements compensatoires de l'équipe éducative lui permettent de dépasser des états émotionnels liés aux situations. Les difficultés affectives rencontrées sont ainsi thématiques dans la mesure où elles trouvent leur résolution dans des actions ajustées et contrôlables.

L'intentionnalité sous-jacente est donc d'ordre professionnel: il s'agit de se référer aux exigences du système cantonal. La modalisation est appréciative – *vivre une telle expérience me permettrait de* – en évoquant l'apport que ce stage peut lui offrir en tant que praticienne de l'enseignement. Des modalisations logiques et déontiques portent sur des paramètres objectifs définis auxquels il faut donner des réponses adaptées: *les problèmes physiques des enfants demandent* (8); *son manque de dextérité a poussé* l'équipe éducative à (9). Ces modalisations manifestent une forme d'objectivation de règles d'action: il s'agit de s'adapter aux contraintes du contexte de l'école dans des activités techniques et didactiques adéquates (5). A travers des modalisations appréciatives, l'étudiante atteste ses capacités à mener ces actions adaptées – *J'ai appris à me surpasser... m'obligeaient* à, qu'elle justifie en exposant des motifs en vue de – *pour récolter* leurs conceptions (6) – et parce que – *j'étais un peu empruntée car* aucun élève... (7). En même temps, ces motifs (6) sont légitimés par des savoirs didactiques prescrits par la formation académique en didactique des sciences (*récolter leurs conceptions*).

3.1.2 L'objectivation de l'agir

Ce texte tend à attester la validité pragmatique des actions menées, la pertinence des décisions prises, la capacité à surmonter des situations difficiles et à gérer certains affects. L'évocation des compétences acquises (10-11) confirme la pertinence de ces actions en se référant, tantôt, aux prescriptions de la formation académique (*se servir des technologies*), tantôt, au *cahier des charges* de l'enseignant défini par l'employeur (12). Cette validité pragmatique s'ancre dans un registre réflexif marqué par la dimension axiologique du connaître rapporté à l'agir (valeurs et pertinence sociales). Le raisonnement est le suivant: il faut que l'enseignant possède des compétences techniques et instrumentales pour faire face aux problèmes des enfants de manière individualisée; ces ajustements individualisés permettent de faire face à l'hétérogénéité de la classe; chaque élève peut ainsi avancer à son rythme pour atteindre les objectifs d'apprentissage du programme. Ce raisonnement trouve écho dans la prescription officielle: *par cette pratique l'enseignant va respecter ...* (12).

Le mode d'argumentation d'un tel texte met en avant une cohérence des actions menées selon cette axiologie en les validant à travers les reprises de prescriptions. Au-delà de cette adaptation à l'agir tel que perçu, ni l'individualisation de l'accompagnement des élèves, ni la centration majeure sur les handicaps, ni la logique compensatoire fondée sur l'usage de supports technologiques, ne se sont interrogés dans une réélaboration de savoirs de référence issus de la recherche sur l'enseignement spécialisé. Or, celle-ci propose des démarches non exclusivement fondées sur une individualisation radicale des apprentissages scolaires. De même, les savoirs sur lesquels les praticiens de ce contexte fondent leur activité ne sont pas investigués au-delà des comportements observés et imités et de la traduction de ces comportements en règles ou normes de fonctionnement.

3.2 *Maria: développement et subjectivation*

1. Ce stage m'a permis de découvrir l'univers du monde spécialisé.
2. [...] J'ai appris que l'objectif de l'enseignement spécialisé est d'offrir à chaque enfant les mesures pédagogiques et/ou thérapeutiques nécessaires à son meilleur développement en évitant le piège d'une pédagogie exclusivement compensatoire.
3. L'enseignant spécialisé doit assurer la relation et la communication pour pouvoir déceler chez chaque enfant des aptitudes, de manière à ce qu'il puisse entreprendre la tâche qu'on lui propose, en l'accompagnant dans la tâche, en explicitant ce que l'on comprend de ses productions [...]
4. [*§ détaillé sur la collaboration que lui a offerte sa formatrice de terrain*].
5. [...] Par exemple, pour la séquence en mathématiques sur les angles, j'ai fait appel à des activités telles que [...] le dessin d'angles que l'on pouvait voir dans la classe.
6. J'ai également fait preuve de créativité en essayant toujours d'adopter une attitude positive, dynamique, en étant expressive et en jouant sur l'intonation de la voix.
7. Ce sont des élèves très sensibles et attentifs au moindre détail. Ils ont besoin que leur journée soit rythmée par un adulte leur donnant la bonne impulsion au bon moment.

8. [*§ présentant des éléments issus de théories éducationnelles relatives à l'enseignement spécialisé en termes de pédagogie et d'éthique*].
9. La classe est un lieu d'apprentissage de comportements tels que s'autonomiser et se responsabiliser.
10. Les apprentissages les plus notables me viennent des élèves [...]
11. Celui qui m'a le plus marquée concerne le passage en EFP [...]
12. Dans leurs yeux, j'ai vu de la tristesse, de la déception, des larmes qui n'ont pas coulé en notre présence.
13. [...] L'EFP signifiait pour Daniel avoir échoué [...] tandis que pour Claire cela signifiait décevoir sa maman qui refusait catégoriquement que sa fille aille en EFP [...]
14. [*§ présentant les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'école spécialisée*].

3.2.1 Une logique d'action anti-compensatoire

A travers son texte, Maria déploie moins sa réflexivité dans le registre praxéologique qui consiste à s'inscrire dans l'agir tel qu'observé dans ses paramètres imparables, que dans les registres de la connaissance (épistémique) critique et compréhensive (axiologique) et du positionnement en propre (intentionnel). Ces registres s'actualisent discursivement dans un entrelacs de segments narratifs et expositifs théoriques et impliqués.

L'étudiante se met en scène dans sa découverte de *l'univers du monde spécialisé* (1), à partir duquel elle a appris que *les mesures pédagogiques et/ou thérapeutiques* doivent éviter *le piège d'une pédagogie exclusivement compensatoire* (2, discours théorique), au profit de *la relation et la communication*. Celles-ci sont censées faciliter le développement de l'enfant en l'aidant à comprendre les tâches, en dialoguant avec lui sur ses productions (3). Retour ensuite à la narration: mise en scène des interactions (dimensions intersubjectives) avec la formatrice de terrain (4) qui ont conduit à mettre en place des actions didactiques ciblées (5) et à adopter des attitudes et des techniques facilitatrices (*intonation, voix...*) (6). La narration se poursuit dans le monde discursif de l'exposé impliqué, où Maria prend à son compte une affirmation courante dans l'enseignement spécialisé qui ne se centre pas strictement sur les handicaps ou difficultés: *ce sont des élèves très sensibles*. Cette mise en exergue de caractéristiques attribuées aux élèves débouche sur un nouveau segment de discours théorique (non repris ici parce que trop long). Celui-ci évoque des théories de l'apprentissage dans l'enseignement spécialisé (8). Suit alors l'idée que toute classe représente un lieu d'autonomisation et de responsabilisation (9). Cette idée s'est concrétisée dans l'expérience et au contact des élèves (10). Cette expérience a été ponctuée par des moments vécus comme cruciaux: notamment celui où des élèves de cette classe de fin de degré primaire apprennent qu'ils ne sont pas admis dans le degré secondaire ordinaire (11 à 13). Plus loin dans le texte, Maria s'appuiera sur cet événement pour identifier les réalités du système institutionnel dans lequel se meuvent les élèves de l'école spécialisée (14).

3.2.2 La subjectivation du savoir

L'énonciation prend en charge divers savoirs de référence portés par la recherche et par de nombreux praticiens de l'enseignement spécialisé (2, 3, 7, 8, 14). Ces savoirs sont sémiotisés *en fonction* de l'expérience et des interactions vécues avec la formatrice de terrain et les élèves. En contraste avec le texte précédent, relevons la réélaboration thématique de ces savoirs qui mettent en cause une pédagogie avant tout compensatoire, à la lumière de l'expérience de stage.

Cette délibération de Maria à propos des missions de l'enseignement spécialisé ne s'appuie pas sur la description objective de caractéristiques propres aux élèves et de leurs difficultés spécifiques mais davantage sur un autre type de préoccupation, plus intersubjective: la relation avec les élèves considérés non pas comme pas des individus côte à côte mais comme un groupe dans lequel l'enseignante est partie prenante. Dans cette perspective, la stagiaire interroge des manières de faire pour que cette socialisation des élèves puisse servir leur développement. A la suite de l'évocation d'un moment très difficile vécu dans la classe (11 à 13), Maria poursuivra dans son récit de formation deux ordres de réflexion. Elle a été interpellée par cet événement qui, dit-elle, a modifié ses perceptions. A partir de ce discours narratif chargé d'émotion, elle s'engage dans un discours théorique. La suite du récit s'appuie en effet sur divers auteurs du champ pour déclarer que le droit à la différence repose sur un droit fondateur à la ressemblance, et que le rôle de l'enseignant est de favoriser une relation entre l'individu et le groupe-classe de manière à ce que les élèves puissent aller à la rencontre des autres pour gagner en reconnaissance de soi. Le souci exprimé est de l'ordre d'une éthique du travail de l'enseignant.

Dans cette énonciation qui articule les émotions ressenties dans les situations rencontrées et les savoirs de référence, les modalisations du discours s'incorporent dans un registre réflexif dominé par l'intentionnalité. Ces modalisations sont, tantôt, appréciatives – émotions perçues: *dans leurs yeux j'ai vu de la tristesse*; regard sur les élèves: *ce sont des élèves très sensibles*; compétences: *J'ai également fait preuve de créativité*. Tantôt, pragmatiques – *en essayant toujours d'adopter...*, *en étant expressive et en jouant sur l'intonation de la voix*. Tantôt, déontiques – *L'enseignant spécialisé doit ... pour pouvoir* (3). Elles constituent la charpente de la mise en discours de motifs parce que – *Ils ont besoin que ...* (7) – et en vue de – *offrir à chaque enfant les mesures ... nécessaires à ...* (2).

La recherche de validité est ici essentiellement orientée par une inscription dans une activité collective régie par des valeurs et des modes de fonctionnement pour *plus de reconnaissance des ressemblances et non des seules différences*, entre autres. L'action en propre sera donc ajustée à ce que sont les élèves, dans un travail relationnel et didactique qui ne soit pas

exclusivement compensatoire. L'argumentation se situe dans la mise en discours de cette position affichée d'entrée de jeu, confirmée plus loin dans la narration finale d'un événement, lors duquel c'est au contact des enfants qu'elle a pu faire *les apprentissages les plus notables*.

4. Pistes conclusives

Ces deux types de construction discursive de savoirs professionnels se situent dans un cadre médiatisé de l'extérieur – en particulier par la demande académique de théoriser l'expérience, dans une perspective d'évaluation. Les réponses à cette demande n'en diffèrent pas moins dans les contenus de savoirs professionnels produits et dans la forme discursive donnée à ces savoirs.

La demande académique génère nécessairement un processus discursif marqué par une transaction (Vernant, 1997): dans leur réponse à la demande, ces étudiantes attestent leurs capacités professionnelles mises en œuvre dans les actions qu'elles rapportent, et leurs capacités à les analyser, théoriser et communiquer. Les savoirs professionnels qu'elles présentent s'inscrivent dans cette négociation, ou cette argumentation.

Mais, en même temps, ces savoirs professionnels se tissent sur un arrière-fond qui opacifie la demande évaluative et donc le type de réponse à cette demande: il s'agit en effet de les élaborer à partir d'un ensemble non homogène de savoirs de référence pour la profession et de savoirs issus des praticiens, de les indexer à des situations sociales bien circonscrites rencontrées dans des contextes scolaires particuliers, et de les étayer sur l'expérience vécue et mise à distance.

Cela fait de la mise en discours des savoirs professionnels un processus largement ouvert. Etant donné la diversité des situations de stages et des interactions qu'ils vivent avec leurs formateurs de terrain, la multiplicité des savoirs qui leur sont offerts, et le caractère subjectif de leur expérience, les étudiants construisent des savoirs professionnels selon des voies toujours singulières. Ce qu'il leur faut dès lors montrer, c'est à la fois la pertinence sociale et académique des contenus proposés et la cohérence discursive de leur construction dans la composition textuelle et l'énonciation.

L'argumentation repose alors sur ce que l'on pourrait appeler à la suite de Grize une *schématisation*, soit une organisation discursive convaincante et persuasive de connaissances par un locuteur qui s'arrange pour que le destinataire reconnaisse dans son discours un point de vue qui fait sens (Grize, 1996: 229).

Cette schématisation en appelle certes à des concepts, à des théories, à des savoirs de référence académiques et issus des pratiques, mais elle ne

propose pas pour autant quelque modèle clos et définitif de l'agir. Processus vivant plutôt que formel et abstrait, elle réside dans "la création ininterrompue de nouvelles significations par réorganisations successives de formes de référence" (Atlan, 1985: 131, cité par Grize, 1996: 69).

Dans ce processus, les savoirs professionnels se structurent dans l'articulation plus ou moins finement sémiotisée d'éléments composites: paramètres contextuels tels que saisis dans leur objectivité ou tels qu'interprétés, concepts et prescriptions externes intériorisés (objectivés) ou plus profondément internalisés (subjectivés) (Buysse & Vanhulle, 2009), affects et motivations esquissés ou davantage questionnés.

Dans les deux cas analysés, l'organisation des connaissances en fonction des savoirs de référence et pratiques retenus et de l'expérience rapportée, aboutit à des schématisations du travail dans l'école spécialisée qui sont littéralement opposées (pédagogie compensatoire vs non exclusivement compensatoire).

Du point de vue de l'évaluateur, on ne peut établir une différence normative entre ces deux textes, puisque les choix posés relèvent de l'axiologie. Mais on peut s'appuyer sur une différence qualitative qui provient des processus réflexifs mis en œuvre. Le premier discours cherche à attester vis-à-vis d'un autrui (l'évaluateur) une saisie adéquate de l'agir observé et prescrit; le second, à interroger, peut-être davantage selon le point de vue d'un "soi" qui livre ses réflexions à un autrui, les finalités de l'agir.

Les textes de Sandrine et Maria sont saturés d'indices qui reflètent ces deux démarches différenciées. La première démarche consiste à revenir sur l'expérience et sur l'apprentissage qui en découle, dans son caractère le plus immédiat, le plus indexé aux situations. La seconde opère une prise de distance en recourant à des concepts pour les investir de sens au regard d'actions finalisées.

Certes, ces textes évoquent tous les deux des apprentissages réussis que confirment les évaluateurs des stages (formateurs de terrain). Mais, dans une logique académique universitaire qui veut articuler "la théorie et la pratique", l'évaluateur a pour tâche de faire en sorte que le futur enseignant interroge son expérience de manière critique, distanciée et créative. Le processus argumentatif qui en découle pour l'étudiant devrait alors consister à justifier ses positions en les étayant non seulement sur la pratique mais aussi sur des savoirs scientifiques. On peut faire l'hypothèse que l'injonction d'écrire ses savoirs professionnels acquis en vue de l'évaluation pousse Maria à faire siens les savoirs proposés en formation et à les transformer en significations pour l'agir – à entrer dans un travail de subjectivation.

L'évaluation peut se faire un levier de développement potentiel si elle stimule le sujet à s'engager dans un travail ouvert de schématisation de savoirs professionnels qui reconfigurent l'expérience dans le recours volontaire à des

concepts. Cela implique qu'elle soit conçue comme une pratique discursive de co-construction, fondée sur la négociation conjointe de significations attribuées à l'agir effectif (Mottier Lopez & Allal, 2008). Mais c'est une autre histoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Anscombe, E. (1957): *Intention*. London (Basil Blackwell).
- Atlan, H. (1985): *Ordre et désordre dans les systèmes naturels*. In: A. Chanlat & M. Dufour (éds.), *La rupture entre l'entreprise et les hommes*. Paris (Editions d'organisation).
- Barbier, J.-M. (éd.) (1996): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris (Presses universitaires de France).
- Bronckart, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).
- Bronckart, J.-P. (2001): *S'entendre pour agir et agir pour s'entendre*. In: J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles (De Boeck), 133-154.
- Bronckart, J.-P. (2004): *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail?* In: J.-P. Bronckart & Groupe LAF (éds.), *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 103), 11-131.
- Buysse, A. (sous presse): *Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants*. In: S. Martineau & P. Maubant (éds.), *Pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa (Presses de l'Université d'Ottawa).
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009): *Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs?* In: J.-F. Marcel (éd.), *Indicateurs de la professionnalité*. Questions Vives, 11(5), 209-224.
- Charlot, B. (1997): *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris (Anthropos).
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995): *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris (Seuil).
- Filliettaz, L. (2002): *La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale*. Québec (Editions Nota bene).
- Friedrich, J. (2001): *Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action*. In: J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles (De Boeck), 297-304.
- Giddens, A. (1987): *La construction de la société*. Paris (Presses universitaires de France).
- Grize, J.-B. (1996): *Logique naturelle et communications*. Paris (Presses universitaires de France).
- Habermas, J. (1987): *Théorie de l'agir communicationnel, Vol. I et II*. Paris (Fayard).
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009) (éds.): *Transformation des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles (De Boeck).
- Honneth, A. (2005): *La réification*. Paris (Gallimard).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999): *L'énonciation*. Paris (Armand Colin).
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008): *Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située*. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Ricœur, P. (1983): *Temps et récit, Vol. I*. Paris (Seuil).
- Schütz, A. (1987): *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris (Kincksieck).

- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991): Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In: *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 55-59.
- Vanhulle, S. (2004): L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In: *Repères*, 30, 13-31.
- Vanhulle, S. (2005): How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 287-314.
- Vanhulle, S. (2009a): Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne (Peter Lang).
- Vanhulle, S. (2009b): Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. In: A. Jorro (éd.), *La reconnaissance professionnelle. Evaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa (Presses universitaires d'Ottawa), 61-76.
- Vernant, D. (1997): *Des discours à l'action*. Paris (Presses universitaires de France).
- Vygotski, L.S. (1997): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).

Compte rendu

Colloque de l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS) du 14 et 15 novembre 2008 à Berne¹

Le plurilinguisme dans la formation – un atout pour tout le monde

Christine Le Pape Racine (présidente), ouvre le colloque en remerciant toutes les personnes qui ont apporté ou apportent encore leur contribution, en particulier Mme Kathrin Luginbühl, membre du comité, pour son immense travail de préparation. Ensuite elle présente la thématique du colloque annuel qui tient compte d'un intérêt accru pour le plurilinguisme et l'enseignement plurilingue sous diverses formes. Les domaines visés par la rencontre sont les langues premières des enfants allophones et l'enseignement plurilingue à tous les degrés de la formation, ceci en intégrant les développements politiques, didactiques, scientifiques et organisationnels. Les objectifs de l'APEPS se situent dans le domaine de la promotion du plurilinguisme individuel et l'enseignement sous forme de modèles immersifs pour tous les publics et tous les âges. Le plurilinguisme et l'enseignement plurilingue sont d'ailleurs des objectifs de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe qui inscrivent le développement des répertoires plurilingues en tant que prémisses d'une citoyenneté européenne. Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio pour les langues relayant ces objectifs.

In seinem Referat sprach Urs Loppacher (VPOD) über das Potenzial, das die vielen in der Schweiz gesprochenen Sprachen für die gesamte Gesellschaft darstellen. Die Interessengemeinschaft Erstsprachen (IG E) setzt sich für deren *Förderung vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund* ein, weil diese (z.B. in den HSK-Kursen) zu einer gelungenen Identitätsfindung in zwei Kulturen zur privaten und beruflichen Integration und zur Gewaltprävention beiträgt. Erstsprachkompetenzen sind ein wichtiger Faktor für das Lernen weiterer Sprachen. Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein Weg bei der Entwicklung in Richtung eines mehrsprachigen Habitus.

Stephan Hug (Schuldirektor von Zuchwil) äusserte sich zum Thema aus der *Sicht von Schulleitungen*. Für ihn fehlt es zurzeit an koordinierten Massnahmen nicht nur im Bildungssystem allein, sondern in einem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang. Die vielen Einzelinitiativen in Schulen genügen nicht, aber da die Schulleitungen erst seit kurzem etabliert

¹ Une version développée de ce compte rendu est disponible sur le site de l'association: www.plurilingua.ch.

sind, wird es etwas Zeit brauchen, bis sie gemeinsam Strategien im Schulentwicklungsbereich festlegen können.

Antonie Hornung (Professorin an der Universität Modena) sprach zu *Sprachenunterricht in Zeiten der Veränderung*. Die aktuelle Phase der tiefgreifenden wirtschaftlichen und ökologischen Krisen in einer hochtechnologisierten Welt, die aber den Hunger noch nicht beseitigt hat, verändert die Kommunikationsweisen radikal. Wird es dem Sprachenunterricht gelingen, die hochgesteckten Ziele z.B. des Reglementes über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen zu erreichen?

In den Kurzreferaten berichtete Margreth Daescher vom *interkantonalen Fremdsprachenprojekt Passepartout* zur Vorverlegung und Optimierung des Fremdsprachenunterrichts in die 3. Klasse und 5. Klasse (2006-2018). Es beteiligen sich die Kantone BE, BL, BS, FR, SO und VS. In gemeinsamen Arbeitsgruppen der kantonalen Verwaltungen und der vier Pädagogischen Hochschulen FHNW, PHBE, PHFR und PHVS werden die Rahmenbedingungen und konzeptionellen Grundlagen erarbeitet (Lektionendotation, Unterrichtsmaterialien, Anforderungsprofile für Lehrpersonen, Aus- und Weiterbildungskonzept sowie eine Didaktik der Mehrsprachigkeit) www.passepartout-sprachen.ch.

Die Sekundarlehrerin Hélène Würigler-Desaules erzählte aus der *Praxis des Französischunterrichts*, der an den Oberstufen der Schulen Meikirch, Uetligen und Hinterkappelen durch Konversation mit Frauen französischer Muttersprache einmal wöchentlich ergänzt wird. In Gruppen werden die Lernenden während zwanzig Minuten von den native speakers zu einem Text befragt, den sie nach Vorgabe der Französischlehrkraft vorbereitet haben. Vor mehr als 25 Jahren führte Roland Staudenmann (APEPS) in die Kurse ein. *Partir là, où les choses sont!*

Nicole Bayer orientierte über die Untersuchungen im Forschungsprojekt NFP 56 *Wie kann die Sprachkompetenz von Migranten-Kindern vor Schuleintritt gefördert werden?* (2006-2008). Entgegen den erwarteten, deutlich positiven Auswirkungen einer Intervention auf die frühe Förderung der Erst- und Zweitsprache im schulischen und familiären Bereich, hat sich bei Kindergartenkindern im Vergleich zu einer Kontrollklasse mit herkömmlichem Unterricht nur in der Zweitsprache Deutsch keine wesentlich bessere Entwicklung der L2 Deutsch gezeigt. Es wurden kritische Fragen gestellt zur Dauer der Intervention und zur Interpretation der Ergebnisse.

Anhand von Beispielen zeigten ehemalige Studierende an der FHNW PH Zofingen, wie man den Französischunterricht attraktiver und leichter gestalten kann. Unter der Leitung von Franziska Gobat wurden immersive Projekte entworfen und erprobt, wie etwa das von Pascale Graf in einem 5. Schuljahr: *BINGO – déroulement de l'activité dans une classe multiculturelle en Suisse*

alémanique, oder das Projekt von Andrea Sutter in einem 4. Schuljahr: "Das Ziel war, dass die Schüler/innen handelnd erleben, dass es Sprachähnlichkeiten gibt und man diese einordnen kann". Oder das Projekt zur Immersion von Sibylle Baumann-Arnold in einem 5. Schuljahr: *La prise d'étoiles*. Und schliesslich das Projekt von Melanie Fluri ebenfalls im Rahmen der Immersion in einem 1. Schuljahr: *Ile immersive – bricoler des cartes avec une première classe primaire*. "Ziel des Immersionsprojekts war, eine praktische Werkarbeit mit einer deutschsprachigen Klasse durchzuführen, wobei sämtliche Instruktionen auf Französisch gegeben wurden. Die Erwartungen wurden bei weitem übertroffen. Viele Schüler/innen reagierten positiv auf die Fremdsprache und wagten erste Sprachversuche".

Während des Podiumsgesprächs diskutierten Jelena Mitrovic, Verena Hostettler Kuns, Corinne Schärer, Werner Hostettler und Rui Martins über die Migrantensprachen, die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Ausbildung und über Möglichkeiten, wie sie beispielsweise durch die enge Nachbarschaft des deutsch-französischen Unterrichts in Bern an den Schulen ECLF Wittigkofen, Sonnenhof und Manuel wahrzunehmen wären. Einig war man sich über die Notwendigkeit der Förderung der Erstsprachen, nicht einig war man sich über die Verantwortung darüber und die Finanzierung. Es wurden Zusammenhänge aufgezeigt zwischen Druck aus der Bevölkerung und Handlungen in den politischen Gremien.

Visite de classes: Claudine Brohy a rendu visite à une classe au gymnase Kirchenfeld à Berne, 2 leçons de biologie en français, 3^e classe (11^e degré). Il s'agit d'une classe de 13 élèves (6 filles et 7 garçons), dont la moitié environ est déjà bilingue. En plus de la biologie, les élèves ont des cours de mathématiques et d'histoire en français. Selon l'enseignant, Stefan Aebischer, les élèves non bilingues sont défavorisés par rapport à la compréhension. Au début de l'enseignement bilingue, les enseignants bénéficient d'une demi-heure par semaine de compensation pour le surplus de travail. Le cours de cette journée porte sur la numération des cellules de levure, avec une expérience, les propriétés des bactéries et la transduction.

Tristan Mottet a rendu visite à une classe parallèle au même gymnase. Intéressant de constater la différence de perception du cours d'un praticien à l'autre. Dans ce gymnase, une maturité mention bilingue est mise sur pied depuis l'automne 2007. Dans la classe tertia G3 de Stefan Aebischer, 16 élèves se côtoient avec une motivation perceptible, autant dans l'utilisation de la langue française que lors des travaux de groupes animés et dynamiques. Sur les 16 élèves, seuls 4 d'entre eux avaient une origine francophone. Les autres étaient au bénéfice de bonnes compétences langagières. Quand bien même la biologie fait appel à un champ lexical élaboré, c'est le contexte mis en place par l'enseignant et une didactique visuelle qui permettent aux élèves d'être actifs. A noter enfin que les élèves

sont volontaires dans le choix de cette filière et qu'ils montrent un réel plaisir dans l'échange ou dans les prises de position spontanées.

Kathrin Luginbühl und Yves Andereggen waren zu Besuch in den beiden Kindergärten *Sonnenhof* und *Jardin d'enfants* der *Ecole cantonale de langue française* (ECLF) in Bern, in denen auf Anregung der APEPS eine gemeinsame Projektwoche ins Leben gerufen wurde. Die Lehrerinnen Frau Scholl-Mbaye und Madame Andraud behandelten die Bilderbuchgeschichte *Die kleine Raupe Nimmersatt* in je ihrer Sprache auf vielfältige, anschauliche Weise. Ein Besuch von der Partnerklasse gehörte zu den Höhepunkten der Woche. Dafür hatten die Lehrerinnen ein Tischtheater vorbereitet. Mit zwei gleichen Spielfiguren (Raupe und chenille begegnen sich) spielten sie die Geschichte den beiden Klassen in deutsch-französischem Dialog vor. Die Kinder zeigten viel Freude, sich bereits mit wenigen Wörtern in einer andern Sprache ausdrücken und sich verstehen zu können.

L'accueil au CAP et à l'Université de Berne était chaleureux. La représentation des enfants des classes HSK de Jelana Mitrovic et un concert Flamenco de Danielle et Veselin Cesarov-Zaugg (Verein Dialog) ont contribué à la bonne ambiance.

L'APEPS remercie vivement et une nouvelle fois VALS-ASLA pour son soutien.

**Claudine Brohy, Tristan Mottet, Yves Andereggen, Kathrin Luginbühl,
Rolf Züger & Christine Le Pape Racine**

APEPS

www.plurilingua.ch

Compte rendu

**Doleschal, U., Hoffmann, E. & Reuther, T. (Hg.) (2007):
*Sprache und Diskurs in Wirtschaft und Gesellschaft.
Interkulturelle Perspektiven.*
Frankfurt am Main: Peter Lang.**

Festschriften (in vorliegendem Fall für Renate Rathmayr, o. Universitätsprofessorin am Institut für Slavische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien) leiden häufig an der Heterogenität der Beiträge, weil die persönlichen Beziehungen zur geehrten Person (bzw. zu einer ihrer oft sehr vielfältigen wissenschaftlichen Interessen) wichtiger erscheinen als die thematische Einheit des Bandes. Dies ist hier nicht anders. Kommt dazu, dass aufgrund des interdisziplinären Ansatzes des Bandes viele der Aufsätze den Bereich der angewandten Sprachwissenschaft, welcher das *Bulletin VALS-ASLA* verschrieben ist, weit überschreiten. Dennoch bietet dieser Band viel Lesenswertes. Der Rezensent versucht nicht einmal, dessen Vielfalt exhaustiv wiederzugeben, sondern beschränkt sich bewusst auf einige Kommentare zum Thema der Wirtschaftskommunikation, vielleicht gerade auch wegen der Tatsache, dass, wie Gerlinde Mautner ("Linguistics and management: an unconsummated relationship", 171-182) treffend bemerkt, sprachwissenschaftliche Arbeiten zur Kommunikation von und in Betrieben zwar bedeutsam wären, aber von der ökonomischen und betriebswissenschaftlichen Gilde kaum zur Kenntnis genommen werden (ist es Zufall, dass der Schlüsselbegriff *Sprache* im gleich nachfolgenden Beitrag [Wolfgang Mayrhofer & Astrid Reichel: "Career management systems in Central and Eastern Europe – an European comparative empirical analysis of Austria and Romania", 183-197] nicht ein einziges Mal vorkommt?).

Ein informativer Beitrag von Eva Lavric vermittelt einen spannenden Überblick über 29 Fallstudien unter dem Titel "Tiroler Variationen zum Thema der Sprachwahl in der Unternehmenskommunikation" (151-169). Der Fokus liegt auf Formen der Unternehmensstrategien (*Adaptation* an die Sprache des Gegenübers; *Nicht-Adaptation*, d.h. Verwendung der eigenen Muttersprache; *Standardisierung* oder Verwendung einer dritten Sprache als 'lingua franca'). Die Strategien werden nach Standortregion, Branche, Grösse und Hauptmärkten aufgeschlüsselt und wurden mit einer Vielzahl von Methoden (neben Fragebögen meist auch Interviews und gelegentlich teilnehmende Beobachtung und sprachliche Tagesläufe) erhoben. Zweifellos ist Englisch häufig, aber viele Betriebe wenden mehr als eine Strategie an, wobei Lavric auf die "überragende Bedeutung des Entgegenkommens als Sprachwahl-

faktor in der Wirtschaft, ganz besonders im Tourismus und im Verkauf, aber auch im Einkauf und sogar bei dominierender Marktposition" (163) hinweist.

Zu weiterführenden Überlegungen laden die Beiträge von Nigel Holden und Gerhard Fink ("Russia's path to the market economy: its language of management in slow pursuit" [75-90]) und Marion Krause (" 'Leistung' im Russischen – eine semantische Lakune?" [125-136]) ein. In beiden Fällen geht es um die Leistungsfähigkeit der russischen Sprache bei der Bewältigung der Wende zur Marktwirtschaft, sei es, dass anstelle einer genauen Entsprechung für den Schlüsselbegriff *Leistung* eine lexikalische Lücke klafft, sei es, dass zur Übersetzung amerikanischer ökonomischer Theorien ganze Wortfelder fehlen. Man kann diesen Befund, wie dies die Autoren tun, aus der Perspektive der Notwendigkeit interpretieren, die russische Sprache an die dominante angelsächsische Nomenklatur und Denkweise anzupassen gemäss der These, es handle sich um universell gültige Denkschemata und man könne alles in allen Sprachen ausdrücken, vorausgesetzt, die Sprachgemeinschaft schaffe dafür die notwendigen lexikalischen Mittel. Aber diese Interpretation ist keineswegs zwingend. Man könnte auch die Meinung vertreten, die Widerspenstigkeit der russischen Sprache gegenüber dem aus den USA exportierten ökonomischen Jargon resultiere aus einem latenten Widerstand gegenüber wissenschaftlichen Denkmodellen, die zwar den Anspruch auf universelle Gültigkeit erheben (wie dies auch in Reiner Springers Beitrag über "Marketing für Transformationsmärkte" [269-284] durchschimmert), letztlich aber in Mustern gründen, die an eine Einzelkultur angebunden und von Metaphern und semantischen Formen der englischen Sprache geprägt sind. Wenn man die Möglichkeit, Begriffsfelder zu übersetzen, als Form von deren Validierung ansieht (was in der Übersetzungsrichtung auf das Englische hin häufig gemacht wird), dann muss deren Inkompatibilität mit gewissen Zielsprachen und -kulturen zu denken geben.

Folgerichtig weisen Richard Alexanders Überlegungen ("How 'intercultural' can a *lingua franca* really be? Some remarks on 'international business English' ", 9-21) auf die Ambivalenz der Verwendung von Englisch als *lingua franca* in Wissenschaft, Technologie und Wirtschaft hin. Englisch sei keineswegs 'neutral', sondern fördere die Verbreitung von "concepts embedded in the culture and economic system of the English-speaking world" (13). Und weiter: "Arguably, these trends and processes could be leading to a narrowing of scientific and everyday perspectives" (ibid.). Ohne so weit zu gehen wie der von ihm zitierte Mark Pegrum, welcher der "English language industry" vorwirft, eine "neocolonialist agenda" zu vertreten (15), moniert Alexander, dass die Globalisierung in der Dritten Welt soziale Ungleichheiten schaffe oder verstärke, aber auch die lokalen Kulturen und Werte bedrohe: "So, while corporate globalization is clearly having consequences for the

spread of English, first and foremost, it is about the insertion of 'western' social and commercial practices and models into societies and cultures which have been marginal to Western capitalism" (18).

Bedenkenswert sind in diesem Zusammenhang Martin Stegus Überlegungen zur interkulturellen Bewusstheit ("Das Missverständnis als (letzte?) universale Kategorie: Aspekte interkultureller Bewusstheit", 285-300), die sich besonders oft in fremdsprachlicher Kommunikation manifestieren (286). Der Verfasser kritisiert "monistisch-essentialistische" Kulturbegriffe (290), weist auf emergente neue Kulturformen bei Begegnungen zwischen Kulturen hin (292) und meint generell: "Der gesamte interkulturelle Ansatz dient im Grunde der Dekonstruktion des Glaubens an Universalität" (293) – also auch der westlichen Werte und Wirtschaftsmodelle. Implizit denunziert er auch den Glauben an die Transparenz von Sprache, wenn er darauf hinweist, dass interkulturelle Missverständnisse auch – und gerade dann – auftreten, "wenn die Sprache (angeblich) verstanden wird" (294).

Umso erstaunlicher ist es auf dem Hintergrund der letztgenannten Beiträge, dass im einzigen Aufsatz zu kulturell gemischten Teams (Sylvia Meierewert "Cultural standard research and its implications for managing multinational teams: cooperation with Croatians and Slovenes – the Austrian perspective" [199-217]) die Sprache keinerlei Rolle zu spielen scheint; ganz abgesehen davon, dass – ausser in einem kurzen Hinweis auf zukünftigen Forschungsbedarf (212) – viel von Problemen, aber wenig von den Chancen interkultureller Teams die Rede ist, obwohl diese zunehmend auch von Managern von internationalen Konzernen wahrgenommen werden (vgl. Lüdi, Höchle & Yanaprasart *in Vorb.*: "[Linguistically] Mixed teams as a factor for increasing innovation and creativity"). Dazu können auch empirische Arbeiten zu kulturbedingten unterschiedlichen Kommunikationsstilen beitragen, die allerdings über das von Franz Rainer ("Der französische Kommunikationsstil im wirtschaftlichen Kontext", 235-253) vorgeführte Zusammenstellen von Beobachtungen aus der Sekundärliteratur – ohne quellenkritische Reflexion, d.h. ohne Hinweis auf die empirische Grundlage der zitierten Beobachtungen (der an die Franzosen gerichtete Vorwurf, andere nicht ausreden zu lassen, sondern zu unterbrechen, richtet sich z.B. in der Schweiz normalerweise umgekehrt an die Deutschen) – hinausführen müssten.

Beiträge zur Onomastik im kommerziellen Bereich (Julia Kuhn, "Frauengestalten in der Ergonymik [137-150]; Ingeborg Ohnheiser", "Здравствуй, любимая!" Eine Analyse metasprachlicher Kommentare zur Wahl und erhofften Wirkung von Warennamen der Agentur акУРАТТ.Ru [219-233]; Elke Ronneberger-Sibold, "Петр Великий – Friedrich. Zeitversetzte Parallelen zwischen russischen und deutschen Namen für Lebensmittel" [255-267]), zu historischen Aspekten von Karriere und Rhetorik (Gerhard Fink & Maren Lehmann, "Zur Erfindung der Karrierenleiter durch Peter I. und

Reflexionen über Karrieren in der Gegenwart" [23-42]; Manfred Kienpointner, "Zur Revolutionsrhetorik von Georg Büchner, Rosa Luxemburg und Wladimir I. Lenin. Eine vergleichende Analyse" [91-106]), zu Sprache und Wissenschaftskulturen innerhalb von Einzelsprachen (Helmut Gruber, "Wissenschaftskulturen und studentisches Schreiben. Die Ergebnisse einer diskursanalytischen Studie" [43-60]; Peter Handler, "Sprache, Stile und Kulturen. Zur Neupositionierung philologischer Begriffe in der technisierten Kommunikation" [61-74]) und zur Semiotik der Mode (Katharina Klingseis, "Встречают по одежке... Kleidung als Medium der nonverbalen Kommunikation" [107-123]) runden den Band ab und belegen nachdrücklich die Breite der Interessen und Arbeitsgebiete der geehrten Renate Rathmayr.

Georges Lüdi

Universität Basel

Georges.Luedi@unibas.ch

Compte-rendu

Johnson, S. & Ensslin, A. (eds.) (2007).

Language in the Media. Representations, Identities and Ideologies.

London: Continuum.

Language in the Media s'inscrit dans la lignée d'ouvrages – de plus en plus nombreux – qui abordent les médias dans une perspective linguistique ou socio-linguistique. Cependant, à la différence de Fairclough (1995) ou de Hutchby (2006) qui s'intéressent au discours médiatique en général, traitant de la pertinence d'approches discursives pour aborder des phénomènes médiatiques, le collectif dirigé par Sally Johnson et Astrid Ensslin aborde spécifiquement la construction et la représentation du langage dans les médias. Le titre *Language in the Media* renvoie à deux ensembles de phénomènes: 1) l'usage du langage dans les médias, les façons de parler médiatiques; 2) le discours sur la langue tel qu'il apparaît dans la presse, à la télévision, sur internet, c'est-à-dire les façons de représenter dans les médias des thèmes associés à la langue. Ces deux objets d'étude sont abordés dans des perspectives théoriques et analytiques variées: socio-linguistique, pragmatique, analyse (critique) de discours, anthropologie, etc.

En dépit de cette diversité d'approches qui peut donner à première vue l'impression d'une interdisciplinarité plaquée, artificielle, les articles sont tous reliés par une perspective similaire: le langage comme révélateur d'univers de croyances, de visions du monde, de représentations, voire d'idéologies. Si l'on admet facilement que la construction et la représentation d'enjeux linguistiques dans les médias s'alignent à des courants de pensée (p.ex. idéologie de la langue standard, idéologie d'une langue "authentique"), plusieurs auteurs du collectif démontrent que l'usage de la langue n'est jamais innocent ou neutre mais témoigne toujours de façons d'appréhender le monde. Parler, c'est dire ce que l'on est, c'est se définir et définir autrui, liant la langue aux questions d'identité et d'idéologie.

Cette dimension idéologique des langues est illustrée d'entrée de jeu par Heywood et Semino. S'intéressant aux métaphores communicationnelles utilisées dans la presse britannique, les deux auteurs montrent que les verbes de parole et les expressions utilisées pour exprimer la communication verbale orientent la façon de comprendre la réalité sociale en favorisant certaines interprétations au détriment d'autres. Ils remarquent entre autres que la communication est représentée métaphoriquement non pas comme une co-construction mais comme une transmission: l'information est livrée ou donnée ("he *delivered* a strong appeal"), construite pour quelqu'un ("Mr Ballardur *has*

made speeches"), révélée à autrui ("He *disclosed* that [...]"). Cette conception transmissionniste est d'autant plus présente dans le discours social que ces trois métaphores sont les plus fréquentes dans le corpus étudié par les deux auteurs. De manière similaire, en situation de débat, les expressions communicationnelles renvoient davantage à l'agression physique qu'à la négociation, la recherche de compromis, etc. Pour les auteurs, cette dramatisation, cette concrétisation et cette simplification de la communication, telle que représentée dans la presse, n'est pas étrangère à la dimension commerciale des médias où les journalistes doivent rendre l'information accessible, compréhensible et attrayante¹.

Reprenant l'idée selon laquelle le discours des médias influence la façon d'appréhender le monde, Jeffrey analyse la façon dont l'acte discursif d'excuse est construit et défini par les médias à travers l'analyse des commentaires métadiscursifs à propos de soi-disant excuses produites par un politicien. Si cette analyse permet à l'auteur d'identifier comment l'excuse est construite médiatiquement, quelles sont ses caractéristiques définitoires, du point de vue de la production, elle néglige néanmoins un maillon de la communication médiatique qui joue un rôle important dans l'identification d'une excuse: le public-téléspectatorat. Considérant que la personne lésée de l'excuse politico-médiatique est bien souvent les citoyens, leurs réactions constituent un indice de première main.

Sur le même thème du cadrage de la réalité sociale par les médias, Hill analyse dans une perspective critique comment le discours journalistique reproduit et fait circuler une conception idéologique du langage selon laquelle les mots prononcés s'affichent comme le reflet des croyances et des intentions de l'acteur. Inversement, toujours selon cette idéologie, le sens profond d'une affirmation est donné au bout du compte par l'intention de l'acteur, ce qu'il prétend vouloir dire par les mots qu'il utilise. Dans cette perspective, c'est moins les déclarations comme telles qui ont valeur de vérité que les commentaires métadiscursifs produits sur ces déclarations. S'intéressant aux manifestations de cette idéologie langagière personnaliste dans la couverture médiatique (presse américaine et blogues) de deux déclarations controversées de politiciens, l'auteur montre que cette façon de concevoir le langage déresponsabilise au final les acteurs des propos qu'ils tiennent, autorisant la diffusion de propos notamment racistes en toute impunité. L'auteur de tels propos ou ses défenseurs pouvant toujours se justifier en disant que les propos ont été mal interprétés.

¹ Cela étant, il n'est pas sûr que cette représentation de la communication soit spécifique aux médias. La conversation quotidienne fournit chaque jour des exemples de cette construction idéologique.

Dans l'article de Cameron, la dimension idéologique du langage est abordée du point de vue de la réception. L'auteur s'intéresse à la circulation des stéréotypes sexuels à travers l'analyse de commentaires de blogueurs ayant participé à un quiz sur le web, "Gender Genie", dans lequel l'internaute est invité à soumettre au site quelques énoncés avant que le site fasse une hypothèse sur le genre (masculin ou féminin) de l'internaute. Outre sa dimension ludique, le quiz transmet aussi implicitement de l'information scientifique, à savoir que les hommes et les femmes se distinguent par les formes linguistiques qu'ils utilisent. À ce titre, l'auteur se demande si ces stéréotypes, véhiculés dans le quiz, sont critiqués, questionnés ou, à l'inverse, entérinés, acceptés par le public internaute. De manière attendue, les résultats montrent que ceux-ci endossent les prémisses à la base du quiz. Si certains questionnent la méthode d'identification de formes "féminines" et "masculines", aucun ne remet en question l'idée d'une différenciation linguistique des sexes. Plus encore, à la lumière des résultats, l'interactivité inhérente au quiz web n'encouragerait pas un plus grand esprit critique, bien au contraire. L'implication de l'internaute dans le processus de communication le diminuerait même. De manière intéressante, l'auteur s'interroge en conclusion sur l'effet de telles stratégies de mise en scène du contenu sur la compréhension de l'information diffusée?

Développant davantage cette hypothèse de l'effet des mises en scène médiatiques sur la compréhension de phénomènes linguistiques, Gieve et Norton proposent différentes configurations interactionnelles utilisées par la télévision pour représenter la communication entre acteurs médiatiques ne parlant pas la même langue. Pour l'auteur, ces mises en scène sont autant de manifestations de l'idéologie de minimisation de la différence linguistique, allant de la naturalisation de cette différence à travers des procédés de sous-titrage ou de *voice-over* jusqu'à sa thématisation (lorsque la différence devient l'objet de la communication). Au-delà de cette tendance médiatique à vouloir rendre la communication interlinguistique transparente, ce cadre d'analyse permet d'entrevoir comment l'Autre, celui qui ne parle pas la langue dominante, est instrumentalisé pour le bénéfice de l'instance médiatique, et défini d'emblée comme différent. Cela étant, l'absence d'analyse quantitative ne permet pas d'examiner l'étendue de cette construction identitaire à la télévision britannique.

De la représentation des langues étrangères à la télévision on passe à la représentation des langues minoritaires dans les médias électroniques (radio et télé), dans les chapitres de Jaffe et de Kelly-Holmes et Atkinson. Jaffe analyse l'usage à la radio du corse, langue minoritaire que les autorités tentent de réhabiliter. À travers l'étude du corse parlé dans les émissions d'information et dans celles de divertissement, l'auteur montre que les médias doivent faire constamment des choix linguistiques: soit opter pour

l'authenticité, le corse tel qu'il se parle dans la rue, nécessaire à l'identification des auditeurs à la radio; soit opter pour l'autorité d'une langue standard qui est à créer, nécessaire au processus de légitimation. Cette même tension entre authenticité et autorité se répercute aussi dans les réactions des auditeurs au discours radiophonique. Autant les auditeurs interrogés se montrent critiques à l'égard de l'emploi de certains néologismes et emprunts au français (surtout lors de bulletins d'information), autant ils apprécient la langue de proximité, marquée par l'alternance entre le corse et le français, utilisée lors d'émissions de divertissement. Ce regard critique des auditeurs montre qu'en contexte minoritaire l'usage de la langue est toujours assorti à des enjeux identitaires et questionne spécifiquement la façon de parler appropriée pour le public à qui l'on s'adresse.

La question des variétés de langue légitimes en situation minoritaire domine aussi l'article de Kelly-Holmes et Atkinson. Ici, la représentation de l'irlandais lors d'un sketch humoristique est à l'étude. La parodie d'un animateur de radio populaire, réputé pour ses emprunts à l'anglais, interviewant une vedette hollywoodienne ne comprenant pas l'irlandais est présentée comme un révélateur d'attitudes circulant dans l'espace public à l'égard de cette langue minoritaire. L'effet comique de cette parodie fonctionne à deux niveaux. D'une part, l'amplification des tics langagiers de l'animateur constitue un miroir offert aux téléspectateurs, reflétant leur propre difficulté à parler un irlandais "standard". D'autre part, les réponses inappropriées de l'acteur hollywoodien renvoient l'image d'un personnage ridicule, incapable de comprendre des questions, même simples, en irlandais. La parodie présentée sert ainsi de prétexte à l'exposition de deux attitudes à l'égard de l'irlandais: un sentiment d'infériorité, lié à la compétence linguistique approximative de beaucoup d'irlandais, et le sentiment de supériorité, lié à leur capacité de parler une langue unique et distinctive, au fondement même de leur identité, que l'étranger ne comprend pas. Ici, le dénigrement de l'étranger renforce l'identité irlandaise.

Cette instrumentalisation de l'Autre pour renforcer l'identité culturelle et linguistique d'une communauté est centrale dans les articles de Milani et de Horner. Dans les deux cas, les auteurs montrent comment un important appareillage discursif est mis en place afin, d'une part, de construire un "Nous" unifié, homogène et distinct et, d'autre part, de définir les "Autres" comme étrangers, différents. Tout d'abord, s'intéressant à la reproduction de l'idéologie des tests linguistiques pour les immigrants en Suède, Milani montre que l'argumentation en faveur de l'introduction des tests est fondée sur des "liens arbitraires" (entre habiletés langagières et exigences linguistiques des tests) dont le point de départ est la caractérisation discriminatoire des nouveaux arrivants, présentés comme des personnes ayant une connaissance déficiente du suédois et qui ne désirent pas l'apprendre. Pour

sa part, Horner examine comment l'idéologie nationaliste se manifeste dans la presse luxembourgeoise à l'occasion d'un débat provoqué par les résultats décevants des étudiants luxembourgeois à un test international. Dans le cadre de ce débat, trois stratégies sont déployées pour renforcer l'unité de la nation. Tout d'abord, à travers divers procédés d'association et de dissociation, le Luxembourg est présenté comme une nation de tolérance et d'ouverture, différente et supérieure par rapport aux autres nations. La deuxième stratégie est liée à l'essentialisation de l'Autre, de l'étranger, jugé handicapé linguistiquement. Cette stratégie permet de contester la légitimité d'un test international uniforme tout en réitérant les fondements de la nation. Enfin, les critiques formulées à l'endroit des parents, des élèves et des enseignants dont les comportements, les façons d'apprendre et d'enseigner sont présentées comme étant en rupture avec le modèle d'éducation du passé et permettent de renforcer la cohésion de la communauté en établissant un idéal commun.

Cette dynamique d'identification / différenciation, d'inclusion / exclusion fonde la construction de tout groupe: à l'échelle nationale, comme le montrent les deux articles précédents, mais aussi à une échelle plus petite, comme en fait la démonstration Thurlow dans son analyse de la représentation du langage technologique des jeunes (messagerie instantanée, courriel, SMS) dans la presse anglosaxonne. L'auteur observe comment cette langue est dévalorisée, présentée comme un code artificiel, obscur et moralement suspect, utilisé par l'ensemble des jeunes – comme s'il formait un groupe homogène – et symbole de la dégénérescence de la langue. Plus que la stigmatisation d'une pratique langagière, ce discours permet par contraste aux journalistes "adultes" de se définir en s'excluant du groupe des jeunes et en s'identifiant à une langue standard. Cette séparation entre la langue des jeunes et celles des adultes n'a pas qu'une fonction identitaire. Elle reproduit aussi l'ordre social: le rapport dominant-dominé est confirmé; les adultes, gardiens de la moralité face à des jeunes dont l'instrumentalisation permet au marché de mieux les cibler.

L'interrelation entre les questions d'identité, cette fois nationale, et celles associées à la langue est aussi abordée par Johnson. À la différence qu'ici, c'est la représentation visuelle d'un débat linguistique qui amène l'auteur à constater comment une réforme de l'orthographe en Allemagne, qui, d'un point de vue linguistique, peut apparaître technique, devient vite un enjeu identitaire lorsque qu'elle est interprétée dans l'espace public. L'analyse multimodale fine de la couverture d'un magazine (représentation des acteurs et contextualisation, composition de l'image, choix des couleurs, etc.) effectuée révèle que l'iconicité de l'illustration fait allusion et convoque différents discours politico-historiques: le combat de grands auteurs pour la défense de la littérature, la révolution échouée de 1848-1849, la lutte entre l'État et le peuple, des discours qui sont autant d'indices permettant de mieux saisir comment la réforme est comprise socialement.

Le dernier article du collectif se démarque des autres par la perspective anthropologique adoptée. Ensslin documente de nouvelles formes d'expressions poétiques émergeant sur internet (*hyperpoetry*) en accordant une place centrale au potentiel expressif des médias en relation avec les liens de communication et les différents modes sémiotiques impliqués. L'intérêt de sa contribution est justement de montrer comment les cyberpoètes créent un nouvel espace de signification à la fois réflexif et métadiscursif à travers un jeu avec le médium, le code, le message et la relation.

En conclusion, il apparaît que l'établissement d'une interdisciplinarité entre l'étude des médias et la linguistique se heurte encore à quelques difficultés (Burger, 2008). De fait, dans le présent ouvrage, on constate qu'à défaut d'explorer "those media texts and practices where language is itself more or less thematized" – intention formulée par les éditeurs de l'ouvrage –, le discours médiatique est abordé davantage comme un lieu d'inscription de problématiques socio-politiques que comme un objet d'étude à part entière. Les contraintes structurelles, génériques, communicationnelles cadrant l'activité des médias et le contexte de production et de réception sont rarement pris en compte. Le discours des médias constitue avant tout un corpus facilement accessible où sont analysées les représentations sociales de la langue technologique des jeunes, les métaphores communicationnelles circulant dans l'espace public, la reproduction d'idéologies linguistique, les tensions entre authenticité et autorité dans l'usage d'une langue en contexte minoritaire, etc. En ce sens, l'intérêt du collectif est davantage d'ordre linguistique et socio-linguistique que d'ordre communicationnel ou médiatique.

Bien que les médias soient peu théorisés dans le présent ouvrage, il reste qu'une même perspective, critique, sur les médias traverse la plupart des articles. À ce titre, les médias sont principalement présentés comme des agents reproduisant et faisant la promotion des idéologies dominantes, comme des *ideological brokers*. Ajoutons aussi que le lecteur intéressé aux dynamiques identitaires, à l'inscription discursive des idéologies linguistiques, à la représentation médiatique d'enjeux linguistiques notera qu'un espace congru est accordé à l'intérieur du collectif à l'ensemble des processus de co-construction du sens et des représentations sociales entre acteurs médiatiques et public. Sans rien enlever à la qualité d'ensemble des analyses linguistiques réalisées dans ce collectif, ces remarques précisent l'orientation de certains choix éditoriaux.

Olivier Turbide

ICAR, Université Lumière Lyon 2 et CIRAL, Université Laval

Olivier.Turbide.1@ulaval.ca

Bibliographie

Burger, M. (éd.) (2008): L'analyse linguistique des discours médiatiques. Québec (Nota Bene).

Fairclough, N. (1995): Media Discourse. London (Edward Arnold).

Hutchby, I. (2006): Media Talk. Maidenhead (Open University Press).

Compte rendu

Cislaru, G., Pugnière-Saavedra, F. & Sitri, F. (éds.) (2008).

Analyse de discours et demande sociale.

Le cas des écrits de signalement.

Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle.

Cet ouvrage est issu d'un dialogue entre des analystes du discours et des professionnels du travail social: des analystes du discours qui situent leur objet de recherche dans l'interaction et la co-construction entre discours et société, qui se proposent d'analyser les discours pour mettre à jour des phénomènes de société et qui se déclarent d'emblée intéressés scientifiquement par la portée de leurs recherches pour le champ professionnel dont ils analysent les discours; et des professionnels qui expriment le besoin de mieux se positionner vis-à-vis d'une activité centrale dans leur travail, à savoir la rédaction des rapports de signalement dans le champ de la protection de l'enfance. L'avant-propos montre clairement que ce dialogue s'appuie à la fois sur des considérations théoriques concernant le discours et son analyse, et sur un dispositif empirique de travail: le groupe 'Signalement' mis en place par Collinot et qui rassemble linguistes et professionnels du champ. C'est le produit de ce travail collaboratif qui a donné lieu à cet ouvrage, composé d'écrits émanant des professionnels du champ et de linguistes. Ce positionnement clair est assumé tout au long de l'ouvrage, chaque article alliant rigueur linguistique et considérations heuristiques pour le champ professionnel étudié.

Les écrits de signalement soumis à l'analyse dans cet ouvrage présentent des caractéristiques remarquables du point de vue de l'analyse du discours: ils sont produits dans le cadre d'un dispositif institutionnel et social régi par la loi, celui de la protection de l'enfance; ils ont une visée pragmatique clairement identifiée, consistant à évaluer le danger ou le risque de danger couru par un enfant, à la demande d'une autorité administrative (conseil général) ou judiciaire (juge pour enfants) saisie d'une 'information préoccupante' émanant de l'école, de la PMI, d'un service social ou d'un simple particulier (famille, voisin). L'évaluation de la situation familiale produite par ces écrits fait ainsi passer l'objet du signalement – l'enfant et sa famille – de l'intime au public, en jugeant cette situation à l'aune de normes sociales explicitement formulées ou implicites. La question que se posent les auteurs peut ainsi être résumée de la façon suivante: *comment, dans les écrits de signalement, une situation singulière se trouve-t-elle évaluée à l'aune des catégories de l'enfance en danger?*

Deux niveaux d'analyse sont distingués par ce que les auteurs nomment la double contextualisation de leur objet d'étude: l'interprétation et la compréhension. Il s'agit d'abord d'interpréter les formes linguistiques par rapport aux contraintes discursives et professionnelles et, par conséquent, d'une pratique d'écriture en rapport avec ces objectifs. Il s'agit ensuite de comprendre les mécanismes de co-construction entre discours et société, et donc une série d'enjeux sociaux.

Cet ouvrage est divisé en trois parties. La première partie porte sur les contraintes et particularités des écrits professionnels dans le domaine social. La deuxième sur les aspects lexicaux et syntaxiques de l'évaluation. La troisième enfin sur les représentations entre subjectivité et intersubjectivité.

Dans la première partie figurent les articles de Frédéric Pugnière-Saavedra, maître de conférences à l'Institut de Vannes, et de Patrick Rousseau, docteur en sciences de l'éducation et directeur d'un service éducatif. Frédéric Pugnière-Saavedra visibilise dans son article 'Quelques régularités des écrits du signalement', permettant ainsi de dessiner les contours d'un sous-genre spécifique à ces écrits.

- Premièrement la visée pragmatique, définie comme l'évaluation d'une situation pour protéger un mineur. L'auteur relève à ce propos un jargon spécifique qui renvoie aux acteurs du signalement, aux mesures, mais également aux institutions, et le fait que les destinataires (professionnels ou non) sont multiples.
- Deuxièmement, des régularités compositionnelles. Le travailleur social est amené à mettre par écrit les écarts par rapport aux attentes sociales (l'auteur reprend à Foucault, 1975 la notion d'*attentive malveillance* pour décrire cette caractéristique), il est également amené à structurer son rapport d'une double façon, en l'adressant à la fois au juge et à la famille. Selon les services et selon les formes d'écrits, la structuration du rapport en rubriques varie. L'auteur présente ainsi le détail de certaines structurations, rendant son article riche d'exemples variés et concrets.
- En troisième lieu, l'auteur repère des régularités dans ce qu'il nomme les représentations linguistiques des acteurs, à savoir les stratégies de désignation employées dans ces écrits (des termes généraux, définis, juridiques, un 'nous' qui peut référer au travailleur social, à l'institution, à plusieurs professionnels, des tournures impersonnelles, les termes 'dysfonctionnement' et 'situation'). L'auteur montre quand et où ces différents termes sont utilisés et esquisse des pistes d'interprétation.

L'article se termine sur une hypothèse, à élaborer lors de recherches à venir, selon laquelle les écrits relevant du domaine social auraient en commun certaines régularités linguistiques et compositionnelles puisqu'ils ont tous comme visée d'améliorer les conditions de vie d'une catégorie d'individus.

Dans le deuxième article, 'La pratique de l'éducateur mise en mots', Patrick Rousseau reprend une partie des résultats de sa passionnante thèse de doctorat, *Pratique des écrits et écriture des pratiques. La part 'indicible' du métier d'éducateur*. Dans le champ de la protection de l'enfance, il s'intéresse à une activité particulière, l'action éducative en milieu ouvert (AEMO), qui se caractérise par un manque patent de lisibilité. Analyser les rapports adressés aux juges des enfants constitue alors une possible modalité d'accès aux pratiques des intervenants, dans la mesure où ces rapports écrits cristallisent le paradoxe de l'intervention (aide et contrôle) et les enjeux de cette pratique professionnelle. La recherche de Patrick Rousseau s'appuie sur une analyse des rapports, mais également sur des prises de notes quotidiennes lors du suivi des familles. Selon cet auteur, c'est en analysant l'énonciation du contrôle dans ces pratiques que l'on comprend paradoxalement la prégnance de la relation d'aide. L'article fait état, à nouveau dans le détail de situations concrètes, de plusieurs stratégies langagières et autres précautions énonciatives utilisées pour protéger cette relation et se prémunir contre un discours stigmatisant qui ne manquerait pas de la mettre en péril (plus ou moins longue explicitation, termes préférés à d'autres, imprécisions, modalisation, etc.).

Après avoir ainsi rapporté ce qui est visible dans ces rapports, Rousseau poursuit son analyse sur un autre plan, considérant cette part visible de l'action comme consistant en même temps à rendre invisible ce qui est vraiment en jeu dans l'intervention. Au-delà d'une analyse de l'énoncé, c'est à une analyse de l'énonciation qu'il se livre: ambiguïtés, contradictions, imprécisions sont ainsi interprétées comme des possibilités offertes à l'éducateur par l'énonciation pour ménager son propre positionnement, tenir ensemble aide et contrôle, s'adresser à deux destinataires différents en même temps, etc. Conformément à la définition du compromis de Barel, l'éducateur réussit à prendre en compte en même temps et au même endroit, par une parole unique, l'intégralité des positions extrêmes de sa mission. Les exemples convoqués sont analysés finement et chaque fois ramenés à des enjeux concernant la pratique dans son ensemble.

En conclusion, cet article évoque la notion de place de Vion, distinguant les places institutionnelles, subjectives, textuelles et enfin les places énonciatives. Ces places qui se font et se défont au cours des rapports semblent le reflet d'un positionnement qui, par définition, ne peut ni ne doit être stable. C'est bien "dans – et par – l'indécidable qu'il faut à l'éducateur affirmer une identité professionnelle" (Nègre, 1999). Dans cet article, l'auteur fait à notre sens plus qu'utiliser le langage comme modalité d'accès aux pratiques (ce qu'il fait pleinement et avec brio). Il montre également, dans le détail, comment le langage sert de ressource pour la pratique professionnelle étudiée. Tenir

ensemble ces deux volets dans l'analyse de ces textes nous semble éminemment heuristique pour les professionnels.

La deuxième partie de l'ouvrage débute par l'article intitulé 'Ecrire ce qui ne va pas dans le champ de l'enfance en danger: les mots *problème(s)* et *difficulté(s)*' et signé de Marie Veniard, docteure en sciences du langage. D'un point de vue référentialiste, les termes "problèmes" et "difficultés" ont une référence faible; ils sont vagues et pourraient être considérés, dans une logique normative, comme devant être proscrits des textes de signalement. Marie Veniard, empruntant sur ce point une démarche analogue à celle de Patrick Rousseau, considère au contraire cette faiblesse comme intéressante, dans le sens où elle présente un grand pouvoir de capture extensionnelle. L'auteure se situe ainsi d'emblée dans une sémantique alternative, une sémantique discursive, pour laquelle le sens du mot est pris dans son syntagme, de manière solidaire du discours qui le porte, en référence aux travaux de Branca-Rosoff et Torre.

Plutôt que de parler de faiblesse de la référence, Veniard montre que celle-ci s'élabore au fur et à mesure du texte.

Une analyse comparative de la fréquence relative des deux mots "problème(s)" et "difficulté(s)" est faite sur des enquêtes sociales, des notes de situation et des rapports d'investigation et d'orientation éducative. Ces termes étant plus fréquents dans ce dernier type d'écrit, l'auteure en conclut qu'ils sont davantage caractéristiques des écrits d'analyse que des récits de faits. Une autre caractéristique de la fréquence de ces termes est retenue de l'analyse, la prédominance du terme "difficulté(s)" par rapport à "problème(s)". Une brève analyse des définitions de ces termes issues des dictionnaires fait émerger l'opposition sémantique suivante: le problème serait envisagé par rapport à un extérieur tandis que la difficulté le serait par rapport à l'intériorité de l'individu. Suit une étude du cotexte de ces termes, une analyse statistique des cooccurrences les plus fréquentes à l'échelle de la phrase: adjectifs relationnels et propositionnels, quantification, rapport à la personne, rapport des scripteurs à 'ce qui ne va pas'.

Les deux dernières pages de l'article récapitulent l'ensemble des analyses techniques en des termes plus faciles d'accès pour le lecteur, reprenant le passage que propose Delcambre entre une conception de la fonction éducative comme observation à une conception comme analyse. Les termes "difficulté(s)" et "problème(s)" marqueraient ainsi des habitus discursifs particuliers, l'un centré sur l'individu et l'autre centré sur la relation de l'individu au monde social. Les enjeux de cette analyse pour le champ professionnel sont esquissés en fin d'article.

Le deuxième et dernier article de cette partie s'intitule 'L'évaluation dans les rapports de signalement' et est écrit par Sylvie Garnier, docteure en sciences

du langage et enseignante. Cet article relève que les rapports présentent davantage un ensemble d'informations à verser au dossier qu'un ensemble d'arguments à faire valoir dans un débat contradictoire. Outre la rubrique 'conclusion', les rubriques 'entretiens' et 'situation familiale' contiennent cependant des connecteurs. L'auteure s'intéresse dès lors aux énoncés articulés par ces connecteurs pour observer les modalités particulières d'évaluation des scripteurs telles qu'elles portent à la fois sur les familles et sur le travail social lui-même.

L'auteure reprend une définition culiolienne de la concession, tout en considérant que la normalité qui résulte de la mise en évidence de deux énoncés reliés par un connecteur concessif n'est pas pré-existante mais produite par l'activité énonciative même. C'est dans le mouvement de l'activité du scripteur que les valeurs sur lesquelles le scripteur fait reposer son jugement peuvent être cernées. Les observations du rédacteur sont converties en propriétés de l'objet de discours confrontées les unes aux autres à l'intérieur d'une opération discursive d'évaluation. Le conflit entre ces propriétés n'est pas présenté comme résolu par le scripteur, ce sera au juge de le résoudre. Ce que l'auteure montre, en analysant tant les énoncés à valeur positive que ceux à valeur négative, c'est que l'activité de jugement est mise en œuvre bien avant la dernière rubrique ('conclusion'). Les énoncés concessifs marquent tout au long du rapport, de façon plus ou moins discrète, la position adoptée par le scripteur face aux faits et aux dires qu'il rapporte.

Ce type d'analyse de la concession, qui ne considère pas comme préexistantes les normes à l'œuvre dans l'activité d'évaluation, mais qui va chercher dans la singularité de chaque rapport les valeurs construites, ouvre un champ de recherche passionnant.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage s'ouvre sur l'article de Frédérique Sitri, intitulé 'Observer et évaluer dans les rapports éducatifs: de la représentation d'un dire singulier à la description d'une situation'. L'auteure, maître de conférences à Paris X, s'intéresse à la façon dont s'agentent, dans les rapports, la représentation des dires des personnes interrogées par le travailleur social et la description de la situation familiale. Cette problématique se situe ainsi à l'intersection de l'observation et de l'entretien, deux activités essentielles du travailleur social.

Trois niveaux de contextualisation sont considérés: le genre, la rubrique et la séquence. Plusieurs facteurs influencent la manière dont s'agentent ces représentations des dires et ces descriptions: le caractère marqué ou non des énoncés, le type de verbe introducteur et les temps verbaux utilisés:

- Les énoncés non-marqués: discours d'un membre de la famille ou d'un professionnel intervenant auprès de la famille (référé par "I" dans l'article) ou description par le scripteur. La fréquence d'apparition des énoncés qui

présentent des marques explicites de discours rapporté par rapport aux énoncés non-marqués dépend du service et des normes rédactionnelles qui lui sont propres et du statut de la personne avec laquelle s'est entretenu le travailleur social.

- Le discours indirect. Cette catégorisation étant moins stable que celle du discours direct, elle permet des phénomènes de glissement entre représentation d'un discours et description d'une attitude. Cette catégorisation dépend fortement du verbe introducteur. Selon le type de verbe, les glissements seront plus ou moins facilités ou plus ou moins ténus. Glissements ou superpositions entre représentation du contenu d'un événement de parole, description de l'état d'esprit de "I" au moment de l'entretien et description de cet état d'esprit 'en général' dans la situation qui est celle de "I".
- L'emploi du temps présent peut brouiller les temporalités en glissant d'une référence temporelle localisable (p.ex. un entretien, un moment d'observation) à une référence temporelle plus large et moins déterminée, englobant le moment de l'entretien mais aussi le moment de la rédaction et de la lecture du rapport. L'étude de l'emploi d'autres temps verbaux est esquissée comme une piste de recherche à venir.

Georgeta Cislaru, maître de conférence à Paris 3, s'intéresse elle à 'L'intersubjectivation des émotions comme source de sens: expression et description de la peur dans les écrits de signalement'. Comme Marie Veniard, cette auteure part de recommandations des guides pratiques (être objectif, décrire des faits) pour s'en distancer, en tentant de comprendre l'omniprésence de termes d'émotion dans les rapports. D'un point de vue théorique, cet article refuse de dissocier raisonnement et émotions et ne condamne ainsi pas d'emblée la présence de ces termes dans les rapports. Cislaru se concentre sur une émotion particulière, la peur, et étudie le dispositif sémantico-lexical mobilisé à son propos. Celui-ci présente une réelle complexité, l'accent pouvant être mis sur l'intensité, l'aspectualité et la rationalité de l'émotion. L'auteure s'intéresse également aux dispositifs lexicaux et syntactico-énonciatifs mobilisés pour la configuration cette émotion. Elle distingue à ce propos les émotions réflexives, où le danger concerne le sujet lui-même, et les émotions allocentrées, où le danger ne concerne pas le sujet mais une tierce personne.

Les rapports entremêlent les émotions réflexives et allocentrées, ces catégories étant en réalité poreuses. Et surtout ils font converger les états émotionnels; ils décrivent et évaluent une situation de façon à favoriser sa compréhension. Le rôle de l'expression et de la description des émotions dans les écrits de signalement dépasserait ainsi la simple information en invitant à l'interprétation et à la prise de décision, permettant de guider le

positionnement institutionnel vis-à-vis d'une situation particulière. La dimension émotionnelle fournit ainsi une grille de lecture qui contribue à la cohérence pragmatique du discours. Dans cette perspective, les émotions ne sont pas considérées comme des effets du discours ou une fracture dans celui-ci, mais bien au contraire comme une contribution à sa configuration en tant qu'objet unitaire.

Le dernier article de l'ouvrage a pour titre 'les mots qui blessent'. Il est signé de Marie-Thérèse Matras, psychologue spécialisée dans les thérapies familiales et membre de l'association "Echanger autrement". Cet article présente les résultats d'un groupe de travail regroupant des professionnels venant de divers horizons et de diverses institutions, tous concernés par la protection de l'enfance et préoccupés par la violence ressentie par les familles à la lecture des écrits les concernant. Une description détaillée des activités réalisées par l'unité dans laquelle travaille l'auteure est proposée. On y découvre ce que les professionnels font en amont de la rédaction du rapport, les conditions de mise en œuvre des rencontres avec les parents, le dispositif au sein duquel a lieu la lecture des rapports aux parents, etc. Si la lecture de ces écrits peut permettre aux familles de s'approprier le travail d'élaboration effectué au cours des rencontres, il peut aussi arriver que des mots blessent. Un même terme peut être interprété de manière différente et provoquer des malentendus, d'autres termes peuvent entrer en résonance avec le vécu familial intime, sans que cela puisse être totalement prévisible pour les professionnels. Certains termes peuvent également blesser parce qu'ils sont lus par la famille dans un contexte particulièrement menaçant, comportant un enjeu avec des conséquences redoutées, le placement de l'enfant. Les réalités du contexte, ses limites, les contraintes qui en découlent méritent d'être explicitées, et la menace éventuelle sous-jacente que ce contexte véhicule ne doit pas être niée. Une autre source de violence ressentie par les parents à la lecture des rapports concerne un message envoyé à l'insu de son interlocuteur, par les avatars du contre-transfert (au sens psychanalytique) et le caractère non-maîtrisable des messages analogiques (c'est-à-dire le ton de la voix, la mimique, etc.). Il peut y avoir des règlements de compte personnels par familles interposées. Les professionnels doivent reconnaître leurs propres blessures d'enfance, la résonance inévitable en eux des drames familiaux auxquels ils sont confrontés. Cet article aboutit ainsi à des recommandations concrètes pour les professionnels du champ.

En conclusion, cet ouvrage apparaît comme particulièrement original en ce qu'il propose une approche non-normative des écrits de signalement. Les auteurs ici rassemblés n'ont en effet à aucun moment des *a priori* sur ce qui devrait ou non figurer dans ces textes, leur prétendue objectivité, les normes à l'œuvre, etc. Il nous semble néanmoins que la description de la pratique professionnelle pourrait par moments être davantage creusée. La visée

pragmatique des écrits de signalement est présentée comme claire et commune à l'ensemble de ces rapports, comme totalement prédéfinie. Mais au fil de l'ouvrage, la définition de cette visée varie légèrement et les situations prises en compte présentent également des spécificités. De notre point de vue, ces variations ainsi que les différents enjeux sociaux qui les accompagnent et qui affectent les activités (et donc les rapports), auraient gagné à être davantage développés. Mais peut-être cette exigence mêle-t-elle trop fortement les deux niveaux d'analyse distingués dans l'avant-propos par les auteurs: interprétation, compréhension.

Il faut souligner encore une fois combien chaque article de cet ouvrage réussit de manière particulièrement fine à articuler à sa manière (là non plus il n'y a pas de dogme ou de norme prédéfinie) rigueur dans le champ linguistique et considérations heuristiques pour les professionnels. Si parfois une dimension prend légèrement le dessus, l'autre dimension n'est jamais complètement écartée. Ce dialogue entre analystes du discours et professionnels du travail social, fondé sur une base empirique solide et illustré par de nombreux exemples concrets, ouvre ainsi à nos yeux un espace de réflexion à la fois fécond et passionnant. Nous ne pouvons donc que recommander aux professionnels des deux champs la lecture de cet ouvrage stimulant.

Kim Stroumza

Haute Ecole de Travail Social de Genève

kim.stroumza@hesge.ch

Bibliographie

Foucault, M. (1975): Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris (Gallimard).

Nègre, P. (1999): La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement. Paris (L'Harmattan).

Compte rendu

Frehner, C. (2008).

Email – SMS – MMS: The Linguistic Creativity of Asynchronous Discourse in the New Media Age.

Bern: Peter Lang.

The book, volume 58 in the Studies in Language and Communication series, edited by Maurizio Gotti, is partly quantitative, partly qualitative in approach, and both descriptive and theoretical in nature. The title will attract readers – both scholars and laypersons – who are interested in new media. Its focus on multiple modes of asynchronous discourse (as in the title: email, SMS, and MMS) is itself of interest. The author attempts in the book to quantify and explain the differences and similarities among these three modes of communication, and includes comparisons with a subgenre of SMS, namely linked SMS. The contribution to the field is the comparison of these modes with each other and with telegrams (for English data), and a corpus-based discourse analysis of MMS.

The book is divided into ten chapters: (1) Introduction, (2) Email, (3) Text Messages, (4) Single Text Messages versus Linked Text Messages, (5) Results, (6) A Continuing Comparison between Emails and Text Messages, (7) Text Messages as the Renaissance of Telegrams, (8) Multimedia Messages, (9) Linguistic Change and Possible Implications of such a Change, and (10) Conclusion. Each chapter has several subsections.

The fact that the book attempts to generalize across these media is laudable. The size of the SMS data set was adequate (e.g., over 900 text messages, equivalent to that of Androutsopoulos & Schmidt, 2002), though the nature of the data did not appear to be optimal for cross-comparison. Even--perhaps especially--without quantification, there is much to be said for many of the ponderings on text realization (e.g. the § 4 summary). Most useful in the first half of the book is Frehner's categorization of linguistic features found in asynchronous media, which makes the book a generally useful resource.

The analytical component in the first half (five chapters) of the book would likely have benefited from a more in-depth treatment with acute attention to detail, including interpretation for the quantification whether or not statistically significant. At times, the explanations could have been somewhat clearer and the analyses more thorough. For example, a deeper investigation is needed into the nature of the <z> substitution e.g. 'tomoz' for 'tomorrow' (p.108).

Some claims in the first half of the book appear to be over-general. For example, the author suggests that texting is more 'proximity oriented' and 'interpersonal' than email (by virtue primarily of SMS pronominal deletions). More evidence would likewise be needed to support the claim that SMS (with copula deletion) is 'more abbreviated' than email (with auxiliary deletion). Moreover, it is not correct to indicate that email excludes 'phonological approximations', 'non-standard shortenings', and non-conventional spellings; perhaps it appears so in the data set because younger groups (the participants in her study) typically use SMS for informal contacts and email for more formal ones.

Unique to Frehner's work is the treatment of linked SMS by comparison with unlinked messages, that is, messages with more than 160 characters which have been formed by linking shorter messages together (§ 4: 123f.). The first section (§ 4.1) has a literature review outlining the arguments against invoking the 'economy principle' as the primary reason for SMS message brevity, other possible reasons being time constraints, cumbersomeness of keying, shared context (making repetition and lengthy exposition redundant), and the users' desire for more rapid turn-taking. The discussion is revelatory for arguments traditionally based on these concepts and features. Conceptual orality as an argument for the differences appears less convincing than the notable effects of cognitive and sociological / sociolinguistic conditions, namely, the fact that users become somatically accustomed to creating abbreviations (such that to deviate from this practice requires a greater cognitive effort), and that possibly in part as a result of this, and partially for group-identity reasons, the subculture of text users has adopted this style as more 'standard' and appropriate to the genre.

The discussion on the use of regionalisms and local dialectisms could have been further strengthened with a link to 'actual' orality expressly noted (p. 104-110), and it would have been interesting to mention whether any of these dialectal realizations observable here are 'crossings' (Rampton, 1995), such as initial <d> for <t>. Are they borrowings from US chat, which itself is influenced by urban Black oral varieties? For London phenomena (p. 108), the rationale given in both cases is that the forms are spreading into other regions and that this is the reason for their appearance in extra-London writing. However, this is actually an unsettled matter of current theoretical debate. At any rate, it is not clear (p. 152) why the reduction of <th> to <d, t, f> should not be subsumed under the 'consonant reduction' rule, since it is a writing phenomenon in this context, and it is not certain to what extent it reflects both (1) metalinguistic awareness of UK-available forms and (2) an effort toward economy instead of the individual dialect or even local dialect of the writer. In the end, much weight is put on the (admittedly clearly appreciable) effects of message length and cumbersome key (p. 154), but even better would have

been a deeper appreciation of the socio-psychology of the modality's subculture / counterculture.

The concept of creativity (as in the book's title) could have been more robustly constructed. As it stands, it serves in the book as rather more an umbrella concept. Interesting would have been a discussion of the specific creative processes (imitation, crossing, parody, metaphor, etc.) that present themselves in these submedia and which contribute to the particular form that resultant asynchronous texts contain.

The book's strengths appear to lie in the second, more theoretical half. Here Frehner offers deeper explanation of the differences between the various modes of asynchronous discourse, and the socio-psychological and cognitive reasons behind these differences.

There are some specific points to note. The argument made that SMS is more synchronous than email because of the time for message sending seems empirically inaccurate, since the speed of interaction in fact depends on network congestion, user typing speed, and several other factors. In fact, as pointed out elsewhere, Hård af Segerstad (2002: 19-21) asserts that "the more synchronous the interaction, the more features it shares with spoken face-to-face interaction". Thus, when email turns are short and rapid, language observable in email may certainly share more features with spoken language than does SMS. The reason that SMS in the author's database contains starker CMC-oriented structures may lie with the culture of SMS (defined chiefly by younger users) versus that of email (defined especially by non-teenagers and professionals in the work environment). Nonetheless, in the conclusion (§ 10), the claim is tempered as "SMS makes greater use of the analysed [linguistic] features than does email". Relatedly, Frehner's discussion on the duration of text dialogues is interesting, in fact, and it would be enlightening to see the same study for the emails.

Section 6.2 discusses further the premise that SMS is 'more conceptually oral' than email, a claim which does not seem to have been sustained in the book. Even so, section 6.3 on Koch & Oesterreicher's continuum model of orality and literacy is well presented and solidly constructed. Section 6.4 on comparing email and text to letter and phone, particularly the discussion of media richness theory (p. 182-183), is thoughtful and thought-provoking, and is also rather well researched. It would have been preferable if the author had taken some issue with Ling and Yttri's (2002) four gratification features of SMS over email (transportability, affordability, adaptability, and suitability / discretion), since these features are precisely the ones that make email potentially more 'gratifying' than SMS, not less. Moreover, much would seem to depend on the class of user, and it is also quite possible that certain interactional expectations from oral (phone) mode carry over to SMS mode.

In chapter 7, Frehner compares the structure of SMS and telegram. This is a thoughtful discussion that connects philosophically the historical development of these two modes. Particularly interesting is the comparison of salutations and farewells between SMS and telegrams (SMS omitting farewells, while telegrams more likely omit salutations), and the context-based reasons behind these phenomena. It would have been preferable had a comparison between email and hardcopy letters also been included, since many businesses, as well as many private individuals, do continue to use hardcopy for letters of various types; and there is certainly some excellent linguistic research available on letter-writing in print and email, e.g. Wyss (2008), Wyss and Günther (1996).

Frehner's conclusion of chapter 7 which situates telegrams and SMS in Koch and Oesterreicher's (1994) extended model (Dürscheid, 2003) of conceptual orality / literacy / digital / analog is overall well principled. The features that situate telegrams as digital (upper case, lack of punctuation,) are observable and well-characterized. Syntactic ellipsis, however, is more ambiguous as a feature, and may depend on what category is elided (pronouns, verbs, etc.). For example, in handwritten letters even (and perhaps especially) during the time of telegrams, it is quite common to delete the first person singular pronoun in telegrams, e.g. "Will see if there are enough roses for a bouquet", rather than to use the contraction "I'll". Both expressions contain elisions, but mode and style demands determine the type.

The strong link between orality and casualness likely prompts certain items to be characterized in the book as 'spoken expressions' (e.g. 'darling', section 7.3.4 "Lexical Features", p. 196; also p. 119, 150). However, it should be noted that the link between intimacy, orality, and casual language is more complicated (see Eble, 1996). Elsewhere (§ 3) the author suggests that because interjections are closely linked with emotion (cf. Biber, 1988), and thus spontaneity, their occurrence indicates near-synchronicity. This does not necessarily follow, since interjections can be used in any mode regardless of speed of transmission, and at any rate, Biber's features are ultimately meant to show a clustering of effects rather than mutual implication.

Interesting is Frehner's analysis in chapter 7 (7.4) that telegrams contain fewer 'pro-verbs' (the matrix verb in a complex construction that bears alone the functional load after gapping) than SMS. The results are undoubtedly related to the fact that telegrams are less contextualized (such that 'pro-verbs' cause too much confusion) and that SMS is more likely to be dialogic (telegrams are often used to give a one-off notice and require pragmatically no back-and-forth exchange).

Frehner's chapter 8, Multi-Media Message Service (MMS), an overall revelatory discourse-analytical chapter, treats multimedia messages (video, sound, photos) sent by mobile phone. With the analogy of MMS to postcards Frehner makes an important point: these two modes have in common the fact that they are usually monologic and often contain a very brief text message solely in order to complement the visual message of the image. The correlation Frehner makes between MMS and intimacy – that people do not send multi-media messages to those with whom they are not very close-- is an astute observation in relation to the analogy to postcard communication.

Chapter 9 (Linguistic change and possible implications of such a change) provides a social constructionist view of new media literacy. Here the author suggests (p. 237) that texting is not particularly "cryptic"; even if this characterization is debatable, her conclusion that there is no cause for alarm for standard literacy is correct – indeed, it could be argued that probably *because* texting *is* potentially cryptic, it seems unlikely to gain influence outside of in-groups (in this case, the subculture of SMS users).

The historical section "New trends – old features" is overall well researched and informative. The author does assert rather too boldly that texting is "grammar and spelling-rule free" and that users "consciously disregard... traditional grammar and spelling rules" (§ 10); the flouting of convention in CMC is certainly prescribed in Hale (1996) and may be actively practiced in some individual CMC networks and subcultures. At the same time, Frehner does also acknowledge the unplanned element in CMC discourse, and in the variation in linguistic forms of CMC, she quite rightly recognises a certain degree of "regularization" amid a "flexibility" of conventions. Frehner also points out (§ 10, the conclusion) the very important fact that the linguistic changes in CMC are a matter of degree, since the types of changes, broadly taken, have similar bases in historical linguistics. She thereby unifies several important observations about repeating trends as newer media emerge.

With any work, there are areas that could be improved upon or drawn into sharper focus. In this book, those areas seem to be primarily the features characterizing conceptual orality, the issues surrounding near-synchronicity, and the specifics of the creative processes that feed asynchronous discourse. Moreover, the work on emoticons in the book was interesting, and so a significantly larger section on emoticons and their usage and distribution would have been a particularly welcome addition. At any rate, *Email – SMS – MMS: The Linguistic Creativity of Asynchronous Discourse in the New Media Age* – particularly with its literature reviews, and its more philosophically-oriented and theoretical discussion sections – stands as a viable resource for

new media studies. Accordingly, the book contributes to the ever-growing body of research on language in the new media context.

Charley Rowe

University of Hong Kong & University of Cyprus

hku.hk.rowe@ucy.ac.cy

References

- Androutsopoulos, J. & Schmidt, G. (2002): SMS-Kommunikation: Ethnografische Gattungsanalyse am Beispiel einer Kleingruppe. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36, 49-80.
- Biber, D. (1988): *Variation across speech and writing*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Dürscheid, C. (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 38, 37-56.
- Eble, C. (1996): *Slang and sociability: In-group Languages among College Students*. Chapel Hill (University of North Carolina Press).
- Günther, U. & Wyss, E. L. (1996): E-Mail-Briefe – eine Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: E. W. B. Hess-Lüttich, W. Holly & U. Püschel (Hg.), *Textstrukturen im Medienwandel*. Frankfurt a. M. / Berlin / Bern (Forum Angewandte Linguistik), 29, 61-86.
- Hale, C. (1996): *Wired style. Principles of English Usage in the Digital Age* (HardWired).
- Hård af Segerstad, Y. (2002): *Use and adaptation of written language to the conditions of computer-mediated communication*. Doctoral Dissertation, Department of Linguistics. Göteborg (Göteborg University).
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: H. Günther & O. Ludwig (Hg.), *Schrift und Schriftlichkeit*. Handbücher für Sprach- und Kommunikationswissenschaft, V. 1. Berlin / New York (Walter de Gruyter).
- Ling, R. & Yttri, B. (2002): Hyper-coordination via mobile phones in Norway. In: J. E. Katz & M. A. Aakhus (eds.), *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge (Cambridge University Press), 139-169.
- Rampton, B. (1995): *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. London (Longman).
- Wyss, E. L. (2008): "From the bridal letter to online flirting: Changes in text type from the nineteenth century to the Internet era". *Journal of Historical Pragmatics*, 9(2), 225-254.

Compte rendu

Helot, C., Benert, B., Ehrhart, S. & Young, A. (éds.) (2008).

Penser le bilinguisme autrement.

Frankfurt am Main: Peter Lang.

Les éditrices de cet ouvrage, toutes formatrices d'enseignants dans des contextes bi-plurilingues particuliers, réunies dans le groupe PLURIEL (Plurilinguisme, Dialogue Interculturel et Enseignement des Langues) se veulent en rupture avec le monolinguisme encore actuel des institutions et mènent leurs recherches en favorisant une "approche intégrée du plurilinguisme". Elles relèvent en effet que malgré les changements sociaux et linguistiques, l'habitus des institutions scolaires est encore très monolingue. Cet ouvrage, fruit d'un séminaire de travail qui s'est déroulé en 2005 en Alsace sur le thème "Comment penser le bilinguisme autrement" accueille également d'autres textes complémentaires qui analysent la situation du bi-plurilinguisme dans plusieurs pays comme la Suisse, l'Australie et l'Irlande. Les auteures s'intéressent prioritairement aux contextes familiaux et scolaires et à la formation des enseignants. Il s'agit pour elles de clarifier les questions de bilinguisme, plurilinguisme et d'éducation bilingue qui circulent aujourd'hui dans les discours et qui sèment une certaine confusion. Ajoutons qu'il apparaît dans ce domaine un écart assez grand entre la francophonie et le monde anglo-saxon. Les recherches anglophones ont une plus longue tradition et sont plus nombreuses mais depuis quelques années la recherche francophone est également en train de se développer dans des contextes très divers.

La première partie de l'ouvrage est consacrée à l'espace franco-allemand. La situation même de l'enseignement bilingue actuel n'est pas au cœur du propos et Britta Benert s'est davantage intéressée, à partir d'un livre de Hansi (1913) *Mon Village*, à l'analyse de l'histoire même de cette région. Le bilinguisme dans ce contexte représente certes deux langues mais deux peuples et deux identités nationales qui ont été en guerre à plusieurs reprises. Il ne peut y avoir d'enseignement / apprentissage bilingue sans une explicitation historique. Le nationalisme d'il y a cent ans peut-il être dépassé aujourd'hui par l'apprentissage des deux langues? Les enfants vont-ils apprendre les langues maternelles de deux peuples dans une vision monolingue plutôt que bilingue ou plurilingue du monde? Dans cet espace linguistique où l'émotionnel prend une vigueur encore plus forte qu'ailleurs, la formation des enseignants devrait insérer l'histoire de la région et l'histoire de l'enseignement de l'allemand en France afin de travailler sur les

représentations des futurs enseignants tant du point de vue des langues que du point de vue des populations qui les représentent. Les représentations, soit des enseignants, soit des élèves sont souvent questionnées dans cette partie de l'ouvrage: comment des échanges entre groupes scolaires allemands et français peuvent-ils avoir une influence sur la représentation de l'autre et de soi; les compétences linguistiques et interculturelles des enseignants accompagnant leur classe sont également interrogées. Plusieurs auteurs montrent que les enseignants et les élèves n'ont pas les mêmes représentations de l'apprentissage, de sa dimension affective, de l'articulation entre les langues et de la façon dont ils considèrent leur répertoire. Les élèves migrants ont notamment une connaissance expérientielle du plurilinguisme que les enseignants ignorent.

Les expériences nationales qui forment la deuxième partie de l'ouvrage sont de deux types. Les premières traitent de pays de fait ou officiellement plurilingues, à savoir les Etats-Unis et la Suisse. Malgré la différence de situation, les deux contextes n'ont pas su jusqu'à présent sortir d'une idéologie monolingue pour reconnaître, par exemple, les langues familiales de la population scolaire ou, quand elles sont reconnues et parfois enseignées, l'imposition de la norme en langue scolaire ne participe pas au développement de la reconnaissance de ces langues. Plusieurs Etats des Etats-Unis ont interdit depuis quelques années l'éducation bilingue (l'Etat de New York en revanche a mis en place les programmes *Two-Way Dual Language* décrit par Orfelia Garcia qui montre à la fois la volonté d'enseigner les élèves en anglais et dans une autre langue comme l'espagnol et le chinois). Le discours est hybride, les langues enseignées n'étant pas toujours connues des élèves et la valorisation formelle de l'anglais excluant du système de nombreux élèves, bilingues ou plurilingues par ailleurs. En Suisse, l'idéologie monolingue comme dirait les sociolinguistes Lüdi et Py continue d'être très présente malgré la réalité plurilingue officielle. Les secondes recherches concernent l'île de Norfolk en Australie dont la situation est très particulière, cette île ayant été une colonie pénitentiaire jusqu'au milieu du XIX^e siècle et ayant développé à côté de l'anglais un créole anglo-antillais-polynésien. Après des périodes où le norf'lk a été discrédité, interdit, il est aujourd'hui réinséré peu à peu dans le système scolaire sans pour autant être reconnu comme langue par l'administration australienne. La situation de l'Irlande est différente dans la mesure où le gaélique, langue nationale avec l'anglais, est enseigné dans toutes les écoles (sauf pour les enfants en difficulté d'apprentissage), la plupart du temps comme langue seconde et non pas pour l'enseignement de matières scolaires. On remarque aujourd'hui une forte demande de la part des parents pour un enseignement en gaélique et pour une formation des enseignants qui développe leurs compétences surtout pour le secondaire.

Les recherches dont il est question dans la dernière partie se mènent en France, où il est encore très difficile de faire reconnaître la valorisation du plurilinguisme lorsqu'il s'agit des langues de la population migrante. La formation des enseignants, quant à elle, n'est pas encore prête à tenir compte de la diversité de la population, qu'elle soit linguistique, culturelle, sociale, identitaire et les références des élèves apprises hors de la classe sont ignorées alors que l'on sait aujourd'hui que c'est à partir de leur mobilisation que les élèves vont se trouver dans des situations plus favorables pour réussir leurs apprentissages. Les représentations dont nous avons parlé plus haut sont également à questionner dans la formation en proposant aux futurs enseignants des pratiques réflexives qui favorisent leur sens critique. Lefranc introduit une analyse de textes de Bakhtine qui rompt avec une vision linéaire, simple du discours pour donner une image active du locuteur qui ne va pas être un "exécutant obéissant" mais qui va se confronter à l'interlocuteur et aux discours socio-idéologiques énoncés dans la langue 2. L'objectif sera rempli quand l'apprenant "dialogiste" sera parvenu à regarder sa langue (on pourrait ajouter aujourd'hui dans de nombreux cas ses langues) comme une langue "semi-étrangère ou semi-familière". Si la discussion peut être vive sur ces points, il ajoute que dans cette perspective la salle de langue "ne devrait être ni un laboratoire d'observation des élèves, ni un cabinet médical, ni une salle d'audition, mais un espace transitionnel de redécouverte et de réinventions verbales" où chacun mobilise son répertoire langagier. Ce dernier texte qui intitule un de ses chapitres "une utopie didactiques?" rompt avec une vision traditionnelle des langues et de leur enseignement / apprentissage. On remarque ici le chemin à parcourir dans la formation des enseignants (et dans la société) pour que le titre de l'ouvrage "Penser le bilinguisme autrement" donne lieu à de nouveaux discours et à de nouvelles pratiques. C'est également ce que donne à voir le texte de Rigo, qui discute des préalables indispensables à un changement. Il est intéressant de noter que les textes de cet ouvrage décrivent des situations "en chantier" entre un bilinguisme qui s'apparente à un monolinguisme à deux voix et un bi/plurilinguisme où les représentations des langues et de leurs locuteurs sont ouvertes à de nouvelles réflexions et où les enjeux politiques et socio-communicationnels, qu'ils soient scolaires et sociétaux, sont questionnés pour que de nouvelles pratiques émergent. Il en existe déjà certaines qu'il aurait été intéressant d'analyser.

Christiane Perregaux
FPSE, Université de Genève
Christiane.Perregaux@unige.ch

Compte rendu

Mourlhon-Dallies, F. (2008).

Enseigner une langue à des fins professionnelles.

Paris: Didier.

L'ouvrage de Florence Mourlhon-Dallies constitue sans aucun doute un apport important dans le champ de recherche et d'intervention formative en plein essor que constitue l'enseignement des langues dans les milieux professionnels. Enseignants de langues, didacticiens des langues, analystes des discours, responsables de formation, chercheurs et étudiants en sciences du langage et de la formation trouveront dans cet ouvrage un outil de travail précieux. Sa parution témoigne de la vivacité des travaux consacrés à l'enseignement des langues, champ qui se trouve aujourd'hui confronté au défi de répondre à une demande sociale qui a, pour ainsi dire, explosé. Les transformations sociétales des dernières décennies – mondialisation, tertiarisation, mouvements migratoires – pour ne citer que trois des principaux facteurs de cette transformation, ont en effet ramené le domaine langagier au premier plan des préoccupations de la formation professionnelle.

Aux acteurs des divers terrains concernés, cet ouvrage apportera tout d'abord des éléments de clarification terminologique et conceptuelle dans un panorama particulièrement complexe, voire confus, dans lequel les expressions "français (ou langue) de spécialité", "de spécialisation", "à objectifs spécifiques" se côtoient, mettant en difficulté non seulement les profanes, mais aussi les spécialistes des divers champs concernés par la formation et l'enseignement des langues.

Ce livre constitue par ailleurs une contribution à part entière à la construction du champ lui-même. Il se présente comme la synthèse de quinze ans de réflexions et d'interventions de terrain dans les champs de l'analyse de discours et de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. Il propose une conception de l'enseignement des langues à but professionnel, *le français langue professionnelle*, qui articule une analyse différenciée de discours et une démarche d'ingénierie de la formation.

L'ouvrage est organisé en trois parties. La première partie retrace l'évolution des appellations employées pour désigner le français destiné à des publics professionnels ou en voie de professionnalisation. L'auteure déclare ne pas prétendre à l'exhaustivité mais à la mise en évidence du mouvement d'ensemble ayant conduit à recomposer ce champ, par suite des mutations intervenues dans le monde du travail et dans la nature même des publics à former. Prenant appui sur les travaux qui retracent l'histoire de l'enseignement

des langues (Eurin, 2003; Lehmann, 1993; Holtzer, 2004), l'auteure montre comment cette multitude d'appellations tient au fait qu'en fonction de la nature des demandes et en fonction des méthodologies dominantes, l'accent a été mis sur des contenus et des objectifs de formation différents. On l'aura compris, la tâche de rendre compte de cette diversité de courants et d'appellations s'avère périlleuse tant les critères qui fondent les distinctions sont nombreux. Un réel effort d'analyse sera nécessaire, reposant sur deux critères: a) la priorité didactique du courant auquel renvoie l'appellation et, b) la méthodologie didactique dominante. Six cas de figure sont ainsi décrits: le français langue de spécialité, le français instrumental, le français fonctionnel, le français de la communication professionnelle et le français langue professionnelle. Le français sur objectifs spécifiques reste en dehors de ce panorama puisqu'il méritera, par la suite, un chapitre à part entière. L'apparente simplicité du double critère de classement renferme une grande hétérogénéité des cas à l'étude. Sous le critère "priorité didactique", des niveaux distincts de structuration de la langue sont pris en considération selon les cas. Le lexique et les structures de phrase sont au centre des enseignements du "français langue de spécialité". Ces contenus sont combinés avec des activités de lecture de textes spécialisés dans le cas du "français instrumental". Dans d'autres courants, ce sont les besoins de communication professionnels qui sont retenus comme priorité didactique. Les besoins seront pris en compte soit de manière transversale (c'est le cas pour le "français fonctionnel"), soit dans leur spécificité en lien avec le métier ("le français de spécialité"). Pour le dernier des courants considérés, "le français langue professionnelle" défendu par l'auteure, la priorité didactique est décrite comme relevant de "la logique d'exercice de la profession". Cette notion renvoie à la capacité de fonctionner dans des circonstances professionnelles, elle sera développée plus tard dans l'ouvrage. La ligne de force qui se dessine dans le parcours historique de la didactique du français non généraliste relève d'un dégagement progressif des préoccupations strictement linguistiques et d'une volonté d'articuler la linguistique à des éléments connexes (réalités socio-culturelles, économiques, cognitives, professionnelles). Si on ajoute à ce panorama le débat sur l'interdisciplinarité et le tournant praxéologique dans l'enseignement des langues, cette évolution fait écho à celle des sciences du langage dans son ensemble.

Le français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS), dont traite le second chapitre de cette première partie, est présenté comme le terme englobant permettant d'apporter de la stabilité dans la variabilité terminologique connue jusque-là. Néanmoins, selon Mangiante et Parpette (2004), le FOS se distingue du "français de spécialité" par le type de procédure institutionnelle qui lui est associée. Dans le cas du français de spécialité, on part de l'offre et dans celui du français sur objectif spécifique, de la demande. La dépendance des démarches de français sur objectif(s) spécifique(s) vis-à-vis de la demande

leur confère d'autres caractéristiques, en particulier la volonté de restreindre l'objectif didactique ciblé. Le chapitre note par ailleurs les rapprochements et les contrastes entre les démarches FOS et celles de son correspondant ESP (*English for Specific Purposes*) apparu une vingtaine d'années auparavant dans le milieu anglo-saxon.

Le français langue professionnelle – expression retenue par l'auteure pour la démarche défendue – fait l'objet d'une présentation synthétique dans le chapitre 3 de la première partie de l'ouvrage. En tant que discipline didactique, "le français langue professionnelle" (ci-après FLP) est présenté comme la résultante de facteurs relevant de quatre niveaux différents. Le FLP a tout d'abord été favorisé par un contexte socio-économique et politique particulier. En deuxième lieu, il est dépendant du public visé: il s'agit de personnes devant exercer leur métier essentiellement en français, ayant des degrés de professionnalisation divers et qui se perfectionnent dans cette langue ou l'apprennent pour la première fois. On y intègre aussi des publics français devant accéder à un premier emploi ou en projet de changement de poste. Cette délimitation est à l'origine de décroissements divers: celui qui sépare français langue seconde – étrangère du français langue maternelle; celui des publics qui regroupe le milieu universitaire et le public de la formation professionnelle. Le FLP se dit aussi concerné par la problématique de l'illettrisme et de l'alphabétisation. Quant aux contenus d'enseignement, troisième niveau contribuant à la définition du courant FLP, on distingue deux plans. Le premier, celui de la branche (la santé, l'informatique), insistera sur les interactions entre les différents acteurs du secteur. Le second, celui du métier (infirmière, chirurgien) prendra en compte le dispositif de travail effectif. L'enseignant de FLP, nous dit-on, doit pouvoir penser "les logiques professionnelles" à l'œuvre en se donnant les moyens d'identifier: a) les raisonnements attendus à un poste de travail donné; b) les modes de présentation de l'information propres au domaine; c) les postures professionnelles. Le lecteur rencontre ici l'une des idées maîtresses du travail de Florence Mourlhon-Dallies, celle de la "logique professionnelle" qui se trouve placée au cœur de l'approche FLP. Cette logique doit être saisie par l'enseignant, lequel devra voir comment les éléments tenant à l'organisation du travail jouent sur toute prise de parole ou d'écriture de texte en contexte professionnel. Le quatrième plan définitoire du FLP s'intitule "la démarche". Venant à la suite de la discussion des contenus, on s'attend à trouver ici une description de la démarche d'enseignement prônée par l'approche. Or, les questions évoquées sous cet intitulé se réfèrent, dans un premier temps, à l'élargissement de l'objectif de formation que l'approche prend en charge. Et dans la suite, ce sont les questions de recherche et de mise en forme didactique qui sont évoquées et attribuées à l'enseignant. Au vu de l'ensemble des tâches convoquées par la démarche, l'auteure reconnaît que le FLP devra

être pluridisciplinaire, constat quelque peu rapide face à la complexité du travail dévolu à l'enseignant.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée aux apports théoriques qui fondent l'approche centrée sur la langue professionnelle (FLP). La prise en compte progressive des problématiques du travail dans les sciences humaines a rendu possible le repositionnement de la didactique des langues à but professionnel. A travers les trois chapitres qui composent cette partie, l'auteure présente successivement la problématique du langage au travail, les modèles d'analyse de discours en contexte professionnel et les résultats de recherche qui sont interprétés dans le modèle en construction comme relevant des "logiques professionnelles". Pour le chapitre concernant le langage au travail, l'auteure détaille les travaux phares du domaine (Boutet, Zarifian, Lacoste & Grünhage-Monetti). À la suite des travaux de Boutet (2002), la notion de part langagière du travail est reprise, révélatrice des mutations du travail et du passage d'un modèle taylorien éminemment répressif vis-à-vis de la parole, vers un modèle où le langage est central, voire constitutif de l'activité professionnelle elle-même. Les transformations du monde du travail qui devront être retenues pour penser les activités d'enseignement des langues sont détaillées. On y note tout d'abord la multicanalité du travail lui-même, c'est-à-dire, l'interdépendance entre les activités verbales, les outils, les machines, les divers instruments de représentation, schémas, maquettes, tableaux, etc. En lien avec les recherches de Lacoste, la problématique du polylogue est également abordée. Le recours à des outils électroniques produit une multiplication des dialogues qui se déroulent en parallèle, obligeant à prendre ses distances avec le format de l'échange en tête-à-tête, souvent prédominant jusqu'alors dans les activités didactiques. En raison des réalités intrinsèques des activités de travail, de la nécessité d'harmoniser temps individuels et temps collectifs, ces particularités de la communication professionnelle (multicanalité, dimension polylogale) sont bien plus importantes que dans le contexte ordinaire. En prolongement de la critique faite par Greenbaum (2006) concernant la pénétration du travail dans la sphère privée, Mourlhon-Dallies étudie la réorganisation des espaces symboliques et de la temporalité du travail. Les propriétés notées concernant le travail contemporain amènent l'auteure à défendre l'idée que la didactique des langues devrait, elle aussi, recourir massivement aux nouvelles technologies pour reproduire en situation de formation les conditions de communication propres aux postes de travail. Le chapitre 5 s'intéresse quant à lui aux modèles d'analyse des échanges et de discours en milieu professionnel, étape d'analyse nécessaire pour la conception des enseignements de la langue professionnelle et qui attirera l'intérêt de nombreux lecteurs. Le chapitre est composé de quatre rubriques: l'analyse des interactions au travail, l'analyse du Discours, l'analyse des Discours médiée; l'analyse Différentielle des discours. Soulignons le traitement inégal

réservé aux courants retenus. Les présentations concernant l'analyse de discours et celles de l'analyse des discours médiée sont éclairantes et intéresseront le lecteur. La première aboutit à une critique qui dénonce la focalisation de l'analyse du discours sur les objets discursifs au détriment de son intégration dans le contexte praxéologique auquel les activités langagières participent. La multimodalité de la communication notamment se verrait ainsi passée sous silence. L'approche d'analyse du discours médiée se présente dès lors comme une alternative. Le discours y est défini comme la part de langage qui est mise en jeu quand on effectue une action. L'auteure défend une troisième voie, sous l'appellation d'analyse différentielle des discours. Cette approche exige d'opérer le croisement d'une diversité de points de vue. La complexité de la démarche que cette approche prône pourrait décourager l'enseignant de langues qui souhaiterait explorer un milieu professionnel à l'aide de tels outils méthodologiques. Se situant (selon nous) en contradiction avec l'orientation théorique globale défendue par l'ouvrage et plus particulièrement avec la critique adressée à l'analyse du discours, c'est-à-dire, celle de détacher les discours étudiés de leurs contextes praxéologiques de production, l'auteure affirme que l'étude du terrain professionnel ne constitue pas nécessairement une étape dans l'étude de l'objet, langue professionnelle.

Par les exemples d'analyse et par les résultats rapportés, le chapitre 6 retiendra tout particulièrement l'attention des praticiens de la formation. L'étude de quatre domaines professionnels mène à l'identification de "logiques professionnelles" correspondant à chacun d'entre eux. Selon ces analyses, le poste d'ingénieur en informatique, par exemple, se caractérise par la fréquence d'un discours portant sur "le cas de figure"; alors que le champ du tourisme fait la part belle à une logique rédactionnelle œuvrant à la recomposition du réel pour modifier les perceptions du client. À propos du discours médical (portant sur l'étude des ordonnances), les résultats montrent que ces textes relèvent des genres procéduraux, même s'ils restent vagues quant à l'agent et quant aux actions précises qui sont prescrites. A noter que les glissements entre "logique professionnelle", "logique rédactionnelle" et "opération logico-discursive" font que la définition du statut de cette entité permettant de caractériser un métier, ou un poste dans un domaine, s'avère difficile à saisir. Un deuxième problème découle de ces considérations: celui de la place relative du discours étudié dans l'exercice d'une profession. À cet égard, les propriétés des discours de l'informatique et de l'architecture qui sont mises en évidence sont sans doute révélatrices des traits du discours dans ces domaines. On peut en effet supposer que ces discours sont au cœur des interactions entre professionnels et clients, notamment. Par contre, le choix des ordonnances comme représentatives du discours médical reste, à nos yeux, très réducteur. Le refus de l'auteure de considérer qu'une analyse

des activités professionnelles sur le terrain constitue une étape préalable pour caractériser les métiers et leurs discours montre ici ses limites.

La troisième partie de l'ouvrage s'intitule "Ingénierie de formation". Tout au long des chapitres qui la constituent, elle retrace les étapes d'une intervention formative, de sa conception à son évaluation. L'auteure situe sa démarche dans l'ingénierie de formation qu'elle oppose à un positionnement dans la didactique du FLE. La démarche d'ingénierie se caractérise par l'analyse de la demande et du cadre de formation, avant la détermination des contenus à enseigner. Plus précisément, cet amont de la formation comprend l'analyse de la demande, l'analyse des besoins et l'analyse systémique de la situation d'enseignement-apprentissage. Concernant les demandes, le chapitre présente une typologie de cas selon le degré de recouvrement de la formulation de la demande et des motifs réels de l'entreprise. Les types de demandes sont catégorisés en se référant aux travaux de Dennery (1999) et aux cas de figure rencontrés sur le terrain par l'auteure. Quant au chapitre portant sur l'analyse de besoins, on y trouve une synthèse relativement classique de l'histoire de cette démarche et des questionnements qu'elle a suscités dans la didactique des langues depuis les années 1970. L'analyse systémique renvoie, quant à elle, aux méthodes du *français fonctionnel* et sert à fonder les démarches destinées au contexte professionnel. Ces chapitres permettent de découvrir les liens du FLP avec les démarches qui l'ont précédé dans le champ de l'enseignement des langues. Lorsque la conception de la formation et son architecture modulaire sont abordées dans le chapitre 8, on insiste sur les particularités de la formation en entreprise, tout particulièrement l'adaptabilité extrême dont elle doit faire preuve quotidiennement du fait de la fatigue des apprenants, de la reconfiguration constante des groupes, etc. Malgré ce constat, un ordonnancement des modules est à prévoir par l'ingénierie. Les principes organisateurs mis en avant sont la structuration thématique, les quatre habilités, les compétences professionnelles, le degré de spécialisation, le dispositif de travail. Des considérations sur la conduite d'une séance et son organisation interne sont aussi retenues dans la présentation du dispositif.

En conclusion, on peut retenir l'idée que l'ouvrage reflète les caractéristiques du champ en émergence que constitue la formation à la langue professionnelle. L'ouvrage, ainsi que le champ lui-même, font preuve en effet d'un grand dynamisme dans la prise en compte de problématiques complexes du terrain professionnel. Cependant, cette volonté affirmée rencontre dans sa démarche des défis méthodologiques et théoriques non négligeables dont la recherche devra s'emparer sans tarder.

Itziar Plazaola Giger
Université de Genève
Itziar.Plazaola@gmail.com

Bibliographie

- Boutet, J. (2002): La part langagière du travail, bilan et perspectives. In: Langage et société, 98, 17-42.
- Denney, D. (1999): Piloter un projet de formation. De l'analyse de la demande au cahier des charges. Nanterre (ESF).
- Eurin, S. (2003): Cinquante ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques: quelques éléments d'une évolution. In: Les Cahiers de l'ASDIFLE, 14, 107-112.
- Greenbaum, J. (2006): Fenêtres sur les lieux de travail. Paris (Myoho).
- Holtzer, G. (2004): Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques: histoire des notions pratiques. In: Le français dans le monde. Recherches et applications, 8-24.
- Lehmann, D. (1993): Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question. Paris (Hachette).
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004): Le français sur objectif spécifique. Paris (Hachette).

Liste des anciens numéros disponibles

Bulletins CILA non thématiques

N° 3 (1967), **4** (1967), **5** (1968), **6** (1968), **7** (1968), **10** (1969), **11** (1970), **13** (1971), **15** (1972), **16** (1972), **17** (1973), **19** (1974), **21** (1975), **23** (1976), **24** (1976), **25** (1977), **26** (1977), **27** (1978), **30** (1979), **31** (1980), **32** (1980), **34** (1981), **35** (1982), **36** (1982), **39** (1984), **41** (1985), **44** (1986), **46** (1987), **49** (1989), **52** (1990)

Bulletins CILA thématiques

- N° 29** (1979): "La conception et le rôle des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes"
- N° 33** (1981) "Le Schwyzertütsch 5^e langue nationale?"
- N° 37** (1983): "Langues de spécialité: Théorie, application et enseignement"
- N° 38** (1983): "Lernziele Deutsch. Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz"
- N° 40** (1984): "Vous avez dit laboratoires de langues?"
- N° 42** (1985): "Images de textes / textes en images. L'audiovisuel et l'enseignement des langues"
- N° 45** (1987): "Fachsprache als System, Fachsprache als Gebrauchstext"
- N° 47** (1988): "Des enfants de migrants dans la communauté scolaire et sociale: questions (socio)linguistiques et perspectives pédagogiques"
- N° 48** (1988): "Linguistique et texte littéraire"
- N° 50** (1989): "Actes des Journées suisses de linguistique appliquée 1"
- N° 51** (1990): "Actes des Journées suisses de linguistique appliquée 2"
- N° 53** (1991): "Verstehen im Deutschunterricht. Didaktik des Lese- und Hörverstehens im Fach Deutsch als Fremdsprache"
- N° 54** (1991): "700 ans de contacts linguistiques en Suisse"
- N° 55** (1992): "Autour de l'évaluation de l'oral"
- N° 56** (1992): "Aspects de l'histoire de l'enseignement des langues"
- N° 57** (1993): "Approches linguistiques de l'interaction"
- N° 58** (1993): "Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik der Schweiz"

Bulletins VALS-ASLA

- N° 60** (1994): "An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachunterricht für Fortgeschrittene"
- N° 61** (1995): "Psychologie des discours et didactique des textes"
- N° 62** (1995): "Perspektiven der angewandten Linguistik"
- N° 64** (1996): "Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue"

- N° 65** (1997): "Communication et pragmatique interculturelles"
- N° 67** (1998): "Vous avez dit *immersion*?"
- N° 68** (1998): "Etudes en neurolinguistique"
- N° 69/1** (99): "Les langues minoritaires en contexte 1"
- N° 69/2** (99): "Les langues minoritaires en contexte 2"
- N° 70** (1999): "Varia"
- N° 71** (2000): "Français langue étrangère en milieu homoglotte et alloglotte: quels enseignements pour quelles pratiques effectives, quelles pratiques effectives après quels enseignements?"
- N° 72** (2000): "Sprachliche Gleichstellung von Frau und Mann in der Schweiz. Ein Überblick und neue Perspektiven
La féminisation de la langue en Suisse. Bilan et perspectives
La femminilizzazione della lingua in Svizzera. Bilancio e prospettive
L'egualitad linguistica da dunna ed um en Svizra. Bilantscha e perspectivas"
- N° 73** (2001): "Aspetti dell'italiano L2 in Svizzera e all'estero"
- N° 74** (2001): "Communiquer en milieu hospitalier: de la relation de soins à l'expertise médicale"
- N° 75** (2002): "75 numéros du Bulletin suisse de linguistique appliquée (1966-2002)"
- Sonderheft:** "Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. These, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern" (2002)
- N° 76** (2002): "Biographies langagières"
- N° 77** (2003): "anglais, Englisch, inglese, Anglais... English!"
- N° 78** (2003): "Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze
Brain and Language: Psycholinguistic and neurobiological issues"
- N° 79** (2004): "Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz"
- N° 80** (2004): "What's in a name?"
Namen in sozialen und kulturellen Kontekten
Les noms dans leurs contextes culturels et sociaux
I nomi nel contesto culturale e sociale
Names in social and cultural contexts

- N° 81** (2005): "Empirical research into translation and interpreting: processes and products
Recherches empiriques sur la traduction et l'interprétation: processus et produits
Empirische Übersetzungs- und Dolmetschforschung: Prozesse und Produkte"
- N° 82** (2005) "Villes bilingues – Zweisprachige Städte – Bilingual Cities. Akten des Kolloquiums in Biel / Bienne, 19.-20.03.04"
- N° 83/1 et 83/2** (2006) "Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée. Actes du colloque ASLA 2004. Neuchâtel, 16-18.09.04"
- N° 84** (2006) "La notion de compétence: études critiques"
- N° 85** (2007) "Regards sur la langue. Les données vidéo dans la recherche linguistique
Die Sprache betrachten. Videodaten in der sprachwissenschaftlichen Forschung
Sguardi sulla lingua. I dati video nella ricerca linguistica
Looking at language. Video data in linguistic research"
- N° 86** (2007) "'lire" la lecture – Lesen "lesen" – "reading" reading: approches des activités de lecture
- N° 87** (2008) "Perspectives de la linguistique des médias: multiplicité des langues et mondialisation médiatique en Europe...
Perspektiven der Medienlinguistik: sprachliche und mediale Globalisierung in Europa..."
- N° 88** (2008) "Studies on emotions in social interactions
Les émotions dans les interactions sociales
Emotionen in der sozialen Interaktion
Le emozioni nelle interazioni sociale"
- N° 89** (2009) "Les langues en milieu scolaire – Interactions entre recherches sur l'acquisition et pratiques d'enseignement
Die Sprachen in der Schule – Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis"

Les titres et abstracts des anciens numéros peuvent être consultés sur le site de la VALS-ASLA: <http://www.romsem.unibas.ch/vals-asla/>

Le Bulletin VALS-ASLA est également déposé en accès libre (archive ouverte / open access) dans la bibliothèque numérique suisse romande Rero doc. Voir rubrique "Revue": <http://doc.rero.ch/collection/JOURNAL?ln=fr>

Commandes: Centre de linguistique appliquée, Rue des Beaux-Arts 28, CH-2000 Neuchâtel, bulletin.valsasla@unine.ch