

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 automaticien 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
 j'suis j'suis sur euh: ..
 4. t'es au téléphone/
 5. FER: non/
 02'39 6. ROD: ah j'ai cru parce que j'ai cru que t'étais au téléphone\
 7. et puis c'est écrit numéro N-B/ . plan/ . borne/ plan/ .
 euh: 2 . je dois effacer/ et je dois mettre 1/ [#1]
 8. FER: ((continue de travailler sur son tableau))
 02'53 9. ROD: parce que t'as dit euh je devais faire attention au
 plan\
 10. et pis en-bas un tout petit peu en bas vers la gauche y
 a c'est écrit euh N-B/ plan/
 03'02 11. FER: ouais j'arrive\ ((abandonne son travail et accompagne
 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 la 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.

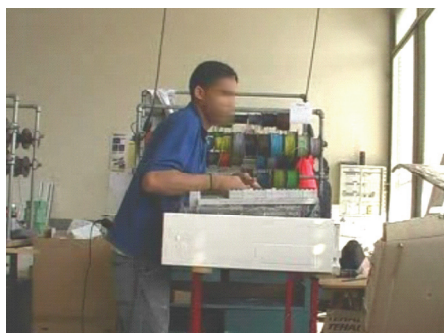
Dans le quatrième extrait retranscrit ci-dessous, ROD est de retour dans l'atelier et termine le montage de son tableau électrique. En manipulant maladroitement le tréteau, le tableau tombe au sol et éjecte le châssis contenant les modules électriques. Au moment où débute l'extrait (4), ROD remet en 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/
39'21 3.           ((ROD enclenche les disjoncteurs))
39'37 4.   ROD > FER: mais::/ FER/ [#2]
39'37 5.   FER:   mais::/ ROD/ ..
39'37 6.   ROD:   ah non non c'est bon\ c'est bon\
39'37 7.   FER:   t'es sûr/
39'37 8.   ROD:   ouais\
39'47 9.           ((ROD cherche à saisir une vis tombée dans l'armoire))
40'03 10.  ROD:   il fait chaud ici\
40'03 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