

**REFLEXIVITE ET EXPLICITATION SITUEE DE L'ACTION DES FORMATEURS :
UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNELLE ET MULTIMODALE**

Laurent Filliettaz

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Laurent.Filliettaz@unige.ch

Mots-clés : *Réflexivité, formation professionnelle, explicitation, interaction*

Résumé. *L'abondante littérature publiée ces dernières années dans le champ de l'analyse de la pratique en formation opère souvent et non sans raisons une distinction méthodologique entre l'observation des pratiques et l'étude des discours sur les pratiques. L'objectif de cette contribution est de remettre en question le caractère étanche de cette opposition et d'explorer quelques-unes des réalités empiriques qui se déploient parfois à la marge des démarches ainsi opposées. En particulier, il s'agira de constater que dans les démarches d'observation de la pratique telles qu'elles sont conduites par le chercheur dans son rapport avec les professionnels, des formes spontanées et situées d'explicitation sont souvent proposées par les praticiens, en rapport avec les activités en cours d'accomplissement. Ces formes spontanées de l'explicitation nous intéressent en ce qu'elles rendent visibles non seulement des savoirs issus de la pratique, mais également la nature des rapports qui peuvent se tisser entre les praticiens et les chercheurs dans le cours même de leur rencontre. Pour aborder ces questions, nous nous référerons à un programme de recherche conduit depuis 2005 dans le champ de la formation professionnelle initiale en Suisse. Des données empiriques consistant en des échanges spontanés entre chercheurs et praticiens permettront d'illustrer notre propos.*

1. Présentation de la problématique générale

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

L'objectif de cette contribution est de remettre en question le caractère étanche de cette opposition et d'explorer quelques-unes des réalités empiriques qui se déploient parfois à la marge des logiques ainsi opposées. En particulier, il s'agira de constater que dans les démarches d'observation de la pratique telles qu'elles sont conduites par le chercheur dans son rapport avec les acteurs du terrain, des formes spontanées et situées d'explicitation sont parfois naturellement proposées par les praticiens, en rapport avec les activités en cours d'accomplissement. A l'occasion de l'accomplissement d'un geste professionnel particulier, les travailleurs peuvent par

exemple expliquer ce qu'ils font, les raisons pour lesquelles ils procèdent ainsi, et les ressources propres qu'ils convoquent dans la situation. Ils mettent alors en œuvre une disposition réflexive à rendre interprétables à leurs yeux et à ceux de leurs interlocuteurs des éléments de leur activité.

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

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

2. Présentation du cadre théorique et méthodologique

Sur le plan théorique, notre démarche s'inscrit dans une perspective interactionnelle, qui considère que *l'analyse des interactions verbales et non verbales* constitue un des lieux particulièrement pertinents pour étudier les conditions dans lesquelles s'accomplissent les pratiques scolaires, de formation et plus généralement les processus éducatifs (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008). La perspective interactionnelle renvoie sur le plan théorique à une conception à la fois *située*, *collective* et *sémiotique* des processus de formation. Elle prolonge d'abondants travaux qui considèrent que les capacités cognitives humaines sont fortement contextualisées (Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991) et qu'elles ne peuvent être dissociées des problèmes pratiques que rencontrent les acteurs dans les environnements dans lesquels ils s'orientent (Suchman, 1987). Ces capacités cognitives débordent de la sphère d'influence stricte d'individus isolés et ne se déploient véritablement que dans des logiques de « distribution » au sein de collectifs (Mayen, 2002). Elles ne se déploient généralement pas en-dehors de toute convention sociale. Au contraire, elles sont, du moins en partie, médiatisées par le langage et prennent la forme d'échanges dont l'organisation interne n'est pas sans rapports avec les formats propres aux activités de formation (Kunégel, 2005 ; Mayen, 2002). Dans ce sens, nous considérons que les processus de formation sont de nature sémiotique et qu'ils se fondent sur des mécanismes de construction et d'interprétation de significations qui mobilisent et combinent des ressources propres à une pluralité de systèmes de signes : la parole verbale, les conduites gestuelles, les manipulations d'objets, l'usage de documents, de schémas ou d'illustrations graphiques, etc. C'est notamment une telle conception de l'apprentissage que véhiculent les approches multimodales dans le champ de l'éducation (Kress *et al.*, 2001).

Sur le plan méthodologique, la perspective interactionnelle adoptée emprunte un nombre important de principes et de démarches développées dans le cadre des approches ethnographiques et sociologiques en linguistique. Ces démarches ont pris des formes diverses dans des champs tels l'ethnographie de la communication (Hymes, 1984), la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982) ou encore l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks, 1992 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978). Elles ont donné lieu depuis plusieurs années à

des applications nombreuses dans le champ éducatif scolaire notamment (Coulon, 1993 ; Gajo & Mondada, 2000, etc.). En dépit des nuances parfois importantes qui les caractérisent, ces travaux partagent généralement les principes méthodologiques suivants. Ils présupposent une démarche de terrain, dans laquelle le chercheur construit une forme de partenariat avec les acteurs observés, auxquels il a accès dans les conditions « naturelles » de leur activité. Il ne s'agit donc pas de constituer des données à distance des environnements de travail ou de formation ni même de reconstituer par simulation des situations typiques vécues par les acteurs. Il s'agit au contraire d'observer les pratiques réelles des acteurs dans les situations effectives dans lesquelles elles se déroulent. Un deuxième principe méthodologique réside dans la nécessité de constituer des traces les plus détaillées possibles des activités observées. Ce sont généralement des enregistrements audio-vidéo qui sont effectués à cette fin. Ces enregistrements sont réalisés avec le consentement des acteurs, après une période de familiarisation et d'immersion du chercheur dans les contextes observés. Ces enregistrements font ensuite l'objet d'une transcription détaillée, visant à rendre disponible à l'analyse non seulement des éléments de contenu échangés durant les activités collectives observées, mais également des traits à la fois paraverbaux et non verbaux de ces interactions. L'analyse des enregistrements et des transcriptions par le chercheur permet alors de documenter de manière détaillée la manière dont les participants à l'interaction rendent leurs comportements publiquement interprétables et les ajustent en permanence aux spécificités locales des activités dans lesquelles ils se trouvent engagés.

3. Présentation du champ empirique, des données et des éléments d'analyse

Pour aborder la problématique en question, nous nous référons ici à un domaine empirique distinct de la formation des enseignants. Nos réflexions s'adossent à un programme de recherche que nous conduisons depuis 2005 dans le champ de la formation professionnelle initiale en Suisse (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008a, 2009, 2010 ; Filliettaz, 2009a, 2009b, 2009c), projet dans lequel nous recourons à ces méthodes interactionnelles basées sur l'observation et l'enregistrement vidéo de situations de travail et de formation impliquant des apprentis et leurs formateurs dans le but de mieux comprendre certaines des spécificités de l'activité des enseignants et des formateurs de la formation professionnelle.

Dans un important corpus d'interactions constitué de 130 heures d'enregistrements réalisés dans trois filières de formation (mécanique automobile, électricité, automatique) et dans différents contextes de formation (écoles professionnelles, centres de formation, entreprises formatrices), nous avons extrait une « collection » de 33 séquences durant lesquelles les formateurs interagissent avec le chercheur durant les activités observées dans le but de commenter certaines propriétés des activités en cours. Ces 33 occurrences ont été organisées selon les contenus thématiques sur lesquels elles portent, en vue de mieux connaître les éléments de la situation explicités dans ces verbalisations. Ces séquences ont ensuite fait l'objet d'une transcription et d'une analyse détaillées.

Dans les paragraphes suivants, nous illustrons l'organisation discursive de telles séquences d'explicitation située sous la forme d'une étude de cas. Les deux extraits ci-dessous ont été enregistrés dans le contexte d'un centre de formation professionnelle d'une entreprise publique du canton de Genève, dont les apprentis engagés dans une formation technique disposent d'une initiation d'une durée de quatre mois, destinée à leur permettre de construire des aptitudes techniques de base avant d'effectuer divers stages au sein de l'entreprise. L'atelier dont il est question ici porte sur la mécanique générale. Il est animé et encadré par un employé de l'entreprise, qui endosse ici ponctuellement un rôle de formateur, mais qui ne dispose pas d'une formation pédagogique particulière le préparant à ces tâches. Dans cet atelier de mécanique générale, les jeunes en formation apprennent à maîtriser des techniques de base en lien avec la transformation du métal : le limage, le traçage, le perçage, le taraudage, etc. Après une initiation de sept semaines, le formateur en charge de cet atelier soumet les apprentis à une tâche inhabituelle, dont la consigne est de réaliser une pièce métallique selon un plan, et ce sans explication supplémentaire et sous contrainte de temps. Les apprentis ont une journée entière pour

fabriquer cette pièce, qui combine l'ensemble des techniques apprises à ce jour (voir le produit final en #1). Outre la réalisation de chanfreins, de trous et d'inscriptions, cette tâche comporte également une difficulté supplémentaire que les apprentis n'ont encore jamais rencontrée et pour laquelle ils doivent faire preuve de créativité. La difficulté consiste à réaliser une encoche arrondie dans la partie inférieure droite de la pièce.

Le premier extrait prend place peu de temps après la distribution de la consigne. Il est encore tôt le matin, et les apprentis s'engagent rapidement dans la tâche de sorte à ne pas perdre de temps (voir l'image #2). Alors que les apprentis commencent par limer leur pièce pour la mettre à la cote, le formateur (FOR) s'approche du chercheur (CHE) et propose le commentaire suivant de l'activité en cours de réalisation.

Extrait 1 : Pièce métallique (Film no 10, 04'21 – 06'20)



#1 : Illustration du produit final de l'exercice

#2 : Disposition des apprentis dans l'atelier

- 04'21 1. FOR : alors là aujourd'hui au fait ils vont faire beaucoup d'erreurs <mhmm> vu qu'ils sont un petit peu stressés/ vu qu'ils ont un temps qui est donné/ et on va voir ceux qui ont qui vont passer par dessus/ puis ceux qui\.
2. CHE : où ça va bloquer quoi\
3. FOR : qui vont bloquer ouais\ . alors on peut déjà voir déjà certains qui: qui: qui sont pas corrects/ . qui sont pas en bonne position/ ...
- 04'58 4. CHE : ils ont l'habitude de commencer par mettre les/ les longueurs à l'équerre/
5. FOR : alors il faut mettre d'équerre la première face/ après on met d'équerre la deuxième face et deux longueurs en fait\ ...
- 05'26 6. donc là on voit qu'ils sont tous sous pression parce qu'il y a des pièces qui tombent/ des positions qui sont pas justes/ puis en fait y a pas de réflexion avant de commencer la pièce\ <ouais> qu'est ce qu'il faut que je fasse/ pourquoi comment/
7. CHE : ils foncent tous tout de suite dans la
8. FOR : ouais ils foncent dessus sans se poser la question euh comment on va la faire en fait\ .
9. puis on verra certains d'ici cinq dix minutes ils vont se dire ah/ non il faut que je modifie il faut que je fasse comme ça comme ça comme ça\ ..
10. puis d'autres qui vont y voir quand ce sera trop tard\
11. CHE : mhmm\ . si jamais ils doivent recommencer ils n'arriveront pas à la finir\
- 06'20 12. FOR : voilà\

Cette séquence d'interaction est spontanément initiée par le formateur (« alors là aujourd'hui au fait ils vont faire beaucoup d'erreurs », l. 1). Elle met en lumière certains savoirs sous-jacents à la situation et qui portent sur différentes dimensions de cette activité collective.

Ce sont d'abord des *savoirs à caractère technique* en lien avec l'activité en cours d'accomplissement qui sont rendus visibles dans le discours de ce formateur (« alors il faut mettre d'équerre la première face/ après on met d'équerre la deuxième face et deux longueurs en fait »,

1. 5). A cette occasion, le formateur porte à l'attention du chercheur l'organisation processuelle de la tâche et la séquence d'opérations que les apprentis doivent suivre pour la réaliser.

Cette séquence permet ensuite de mettre en évidence une forme de capacité diagnostique du formateur dans la situation, centrée en particulier sur les *comportements des apprentis* et leur *engagement dans la tâche*. Le formateur mentionne premièrement l'état de tension apparent des apprentis, qu'il justifie à l'aide de prises d'informations dans l'environnement : « ils sont un petit peu stressés vu qu'ils ont un temps qui est donné » (l. 1), « donc là on voit qu'il sont sous pression parce qu'il y a des pièces qui tombent/ des positions qui sont pas justes/ » (l. 6). Ce sont également des erreurs dans le positionnement du corps lors de l'activité de limage qui sont relevées : « alors on peut déjà voir déjà certains qui: qui: qui sont pas corrects/ qui sont pas en bonne position » (l. 3). Enfin, ce sont des attitudes générales des apprentis à l'égard de la tâche qui font l'objet de commentaires : « puis en fait y a pas de réflexion avant de commencer la pièce\ qu'est-ce qu'il faut que je fasse/ pourquoi comment/ », « ils foncent dessus sans se poser la question » (l. 8).

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

Ces éléments de différenciation entre apprentis trouvent des formes d'expression plus précises dans la suite des échanges entre le formateur et le chercheur. La séquence retranscrite ci-dessous intervient environ une heure après la précédente. Les quatre apprentis présents dans l'atelier (Terry, Antoine, Brian, Daniel) ont avancé dans le limage de leur pièce métallique, mais des différences dans le rythme de travail commencent à se manifester.

Extrait 2 : Pièce métallique (Film no 11, 13'25 – 14'35)



#1 : Disposition des apprentis dans l'atelier

- | | | | |
|-------|----|-------|--|
| 13'25 | 1. | CHE : | ((CHE s'approche de FOR, qui observe les apprentis au travail)) |
| | 2. | | ils sont dans les temps/ |
| | 3. | FOR : | ouais ouais non ils vont bien\ . après faudra voir si c'est plat mais\ . dans la vitesse
XXX |
| 13'50 | 4. | CHE : | y a pas trop trop de différences de/ de timing ils sont assez euh |
| | 5. | FOR : | ils sont assez en même temps ouais ouais\ . y a Terry on voit qu'il cherche
beaucoup plus la petite bête que Brian ou Daniel/ . donc Antoine je me fais pas
trop de soucis parce qu'il est un petit peu plus rapide/ . et en fait Antoine tire |

d'un écueil méthodologique dans lequel il faudrait éviter de tomber ou constituent-elles au contraire une ressource qu'il n'est pas inintéressant d'explorer voire de reproduire dans la recherche en formation professionnelle ?

D'un point de vue méthodologique, l'hybridité manifeste dont relève l'explicitation située n'est pas sans dangers. Pour les tenants de la perspective ethnométhodologique conversationnelle, elle constitue sans doute un résidu manifeste d'une forme d'intrusion du chercheur dans les réalités qu'il observe, et partant une concession de taille aux exigences d'une démarche « naturaliste » dans laquelle l'observateur cherche à minimiser autant que possible ses effets sur la situation. A l'inverse, pour les tenants de démarches plus cliniques ou sémiologiques en analyse de l'activité, les contingences propres à la réalisation du travail n'offrent pas les conditions favorables à la verbalisation, les temporalités de l'effectuation de l'activité étant peu propices aux élaborations rétrospectives. Dans cette mouvance, les techniques d'entretien classiquement employées dans ce champ (l'explicitation, l'instruction au sosie, l'auto-confrontation simple ou croisée) visent précisément un dépassement de ces limites et la mise en place de conditions qui permettent véritablement le développement de formes élaborées de telles explicitations. Ainsi donc, l'émergence de formes situées d'explicitations relèverait-elle davantage d'un métissage inclassable voire d'un éclectisme méthodologique mal maîtrisé.

Pourtant, selon une logique alternative, les sortes de réalités empiriques que nous avons relevées et proposé d'étudier ici ne semblent pas sans intérêt dans le cadre d'une approche discursive des processus de professionnalisation et de la problématique de la réflexivité au travail. Et ce pour trois raisons au moins, qui méritent d'être mentionnées.

Premièrement, la double logique d'organisation du discours qui sous-tend les formes situées de l'explicitation permet à nos yeux de dépasser les logiques d'opposition parfois tranchées qui caractérisent différentes approches possibles des productions discursives dans leur rapport aux savoirs professionnels. Pour les tenants de la perspective « située » d'orientation ethnométhodologique par exemple, la posture « naturaliste » de l'observation vise à reconstituer la signification des conduites à partir d'un point de vue endogène et dynamique, dans lequel les acteurs se signalent mutuellement la manière dont ils s'orientent dans l'activité collective (Goodwin, 2000). Dans cette perspective, les verbalisations échangées constituent des ressources de cette coordination située et les savoirs professionnels s'y trouvent incorporés en tant qu'ils sont rendus publiquement interprétables par les participants à l'interaction. Dans cette perspective également, la conduite d'entretiens rétrospectifs ne constitue ni une nécessité ni même une condition suffisante pour interpréter les pratiques professionnelles. Au contraire, elle revient à mettre en place une activité à part entière, dont les liens de continuité avec la première sont difficiles à établir, et dont les enjeux et les modes de rationalité obéissent à des logiques propres (Mondada, 2005, p. 26). Pour les représentants du courant francophone d'analyse de l'activité d'orientation ergonomique en revanche, l'activité de travail et les savoirs qui lui sont liés ne sont pas interprétables en-dehors des verbalisations a posteriori proposées par les acteurs eux-mêmes (Clot, 1999 ; Saujat, 2009). Theureau (2004, p. 15) par exemple souligne les paradoxes constitutifs des thèses ethnométhodologiques, qui postulent l'accès par l'observateur à des réalités qui échapperaient à la rationalité des acteurs eux-mêmes. Et il développe dans le cadre de la méthode du « cours d'action » une technique d'entretien visant à reconstituer des formes de verbalisation à la fois distinctes de l'effectuation de l'action, mais présentant elles-mêmes un caractère situé et incorporé.

La sollicitation et l'analyse de formes situées de l'explicitation ne prétendent pas se substituer à l'une ou l'autre des positions en présence. Elles visent au contraire à souligner que des formes hybrides existent à l'intersection de ces approches, et que des discours professionnels peuvent être produits à la fois *en action* et à *propos* de celle-ci. Plus particulièrement, la démarche adoptée ici vise à montrer que la « mentalité analytique » propre aux approches interactionnelles peut s'appliquer non plus seulement aux interactions entre praticiens, mais également aux échanges spontanés ou provoqués impliquant le chercheur dans le cours de l'activité d'observation. Dans

cette perspective, résolument interactionnelle, la démarche d'explicitation est elle-même vue comme un accomplissement pratique procédant d'une logique à la fois dynamique et collective. Comme le montrent les données étudiées, la mise en visibilité des savoirs d'action par les formateurs résulte d'une construction progressive, façonnée par le processus interactionnel lui-même et son ordonnancement séquentiel. Le chercheur n'est pas absent de cette élaboration. Il lui arrive de l'initier, de l'encourager, ou encore de la reproduire, comme par exemple dans les extraits 1 et 2, dans lesquels des catégories initialement proposées par le formateur (« ils sont un petit peu stressés vu qu'ils ont un temps qui est donné », extrait 1, l. 1) sont ensuite reprises par le chercheur à l'occasion d'un état ultérieur d'avancement de la tâche (« ils sont dans les temps/ », extrait 2, l. 1). C'est en ceci que les formes situées de l'explicitation gagnent à être envisagées non plus seulement comme des contenus verbalisés, mais aussi comme des processus d'accomplissement dynamiques qui rendent ces contenus accessibles à l'analyse.

La deuxième raison qui fonde l'intérêt des formes situées de l'explicitation a trait aux possibilités qu'offrent ces dernières de mettre en visibilité la diversité et la complexité des savoirs professionnels qui sous-tendent les pratiques d'enseignement et de formation. Dans une publication récente, Vanhulle (2009) identifie par exemple quatre catégories de savoirs en lien avec la professionnalisation des enseignants dans des dispositifs de formation : a) les savoirs *académiques*, qui se rapportent aux domaines scientifiques de référence et qui permettent de fonder la profession, b) les savoirs *institutionnels*, correspondant aux attentes sociales et aux réalités organisationnelles de l'enseignement, c) les savoirs de la *pratique*, mis à disposition par les membres experts de la profession, d) et enfin les savoirs *expérientiels*, que les acteurs se forgent dans leur parcours biographique propre. Or il n'est pas inintéressant d'observer qu'en dépit du contexte éducatif singulier qui nous concerne ici, ce sont bien des savoirs en lien avec une pluralité de ces catégories qui semblent mis en circulation dans les discours produits par le formateur. Comme nous l'avons esquissé ici, ces verbalisations portent fréquemment sur les savoirs de référence en lien avec une pratique professionnelle (ex. comment mettre les longueurs d'une pièce à l'équerre). A d'autres moments, elles portent davantage sur les dimensions proprement didactiques de l'activité telles qu'elles se rapportent aux enjeux institutionnels liés à l'organisation d'un centre de formation (ex. le choix de la tâche et la nature des consignes mises à disposition). Enfin, ces verbalisations ne sont pas sans rapports avec l'expérience pratique accumulée par le formateur, et qui conduit ce dernier à diagnostiquer certaines difficultés d'apprentissage ou à anticiper des rythmes de progression dans l'activité des apprentis. C'est donc en ce qu'elles rendent à certains égards accessibles des savoirs à la fois *techniques*, *institutionnels*, *pratiques* et *expérientiels* que les formes de verbalisation étudiées ici nous semblent constituer, au-delà de leur hybridité constitutive, une réelle valeur heuristique pour la recherche en formation professionnelle.

Enfin, la troisième raison pour laquelle l'étude des formes situées de l'explicitation semble prometteuse réside dans la possibilité qu'elle offre de verbaliser l'expérience dans un cadre communicationnel certes influencé par la présence du chercheur, mais qui ne se coupe pas des conditions réelles d'effectuation du travail. Dans les données constituées et analysées ici, le chercheur endosse en effet une posture bien particulière. Il se positionne comme une instance d'observation qui ne se dissout ni dans le point de vue radicalement endogène des membres, ni dans celui d'une expertise exogène visant à prescrire ou évaluer les pratiques attestées au nom de savoirs issus de la recherche. Cette posture nous paraît particulièrement propice à l'accompagnement d'une démarche réflexive dès lors qu'elle invite les formateurs à rendre leur activité interprétable dans un contexte à la fois distinct de leur environnement de travail habituel, mais qui en constitue une forme d'expérience proche. Cette proximité n'est sans doute pas étrangère au caractère souvent spontané des démarches réflexives observées. Elle pourrait contribuer à dépasser ce qui constitue un écueil maintes fois relevé dans les démarches d'analyse de l'activité d'inspiration ergonomique à propos des professions techniques (Boutet, 1995) : la difficile verbalisation du travail et l'absence de mots et de genres de discours constitués pour dessiner dans ses subtiles nuances les contours de l'expérience professionnelle. Dans cette perspective, l'aménagement de tels espaces discursifs peut être vu comme une opportunité de développement professionnel des formateurs, et une occasion pour eux d'endosser des identités

complexes, à l'intersection d'une compétence technique et d'une compétence didactique. Ces espaces discursifs sont certes difficilement transposables à l'ensemble des contextes éducatifs, mais ils nous semblent constituer un outil particulièrement adapté aux réalités de l'activité des formateurs de la formation professionnelle initiale.

5. Références bibliographiques

- Boutet, J. (1995). Le travail et son dire. In J. Boutet (Ed.), *Paroles au travail* (pp. 247-267). Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. 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. (2007). « On peut toucher ? » : l'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85, 11-32.
- Filliettaz, L. (2009a). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Education & Didactique*, 3(1), 91-111.
- Filliettaz, L. (2009b). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.
- Filliettaz, L. (2009c). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale. *Travail et Apprentissages : Revue de didactique professionnelle*, 4, 28-58.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008a). « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008b). « Mais vous tapez comme un pharmacien ! » : Analogies en formation professionnelle initiale. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 117-158). Bruxelles : De Boeck.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2009). Interactions et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes* (pp. 195-124). Paris : Presses universitaires de France.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2010). Reformulation, re-sémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale : le cas de l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie. In A. Rabatel (Ed.), *Les reformulations plurisémiotiques en contexte de formation*, (pp. 255-277). Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Ed.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions universitaires.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres : Continuum.
- Kunégel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Education permanente*, 165, 127-138.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Marcel, J.-F. et al. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (Ed.) (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Relieu, M., Salembier, P., & Theureau, J. (Ed.) (2004). *Activité et action/ cognition située*. *Revue électronique @ctivité*, 1(2). Consulté le 16 mai 2008 dans <http://www.activites.org/>.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*, 2 volumes. Oxford : Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1978). A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 7-55). New York : Academic Press.
- de Saint-Georges, I. & Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(2), 213-233.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes* (pp. 245-274). Paris : Presses universitaires de France.
- Suchman, L.A. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activité et action/ cognition située. Revue électronique @ctivité*, 1(2), 11-25.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 167-188.

6. Annexe : Conventions de transcription

/	intonation montante
\	intonation descendante
XX	segments intranscriptibles
.	pauses de durée variable
<mhmm>	régulateurs verbaux
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales