Enjeux et retombées de l'analyse interactionnelle de la participation en situation de formation par le travail

*The issues involved in and the impact of the interactional analysis of
participation in vocational training*

Vassiliki Markaki-Lothe

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2708>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2708

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2016

Pagination : 85-97

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Vassiliki Markaki-Lothe, « Enjeux et retombées de l'analyse interactionnelle de la participation en situation de formation par le travail », *Recherche et formation* [En ligne], 83 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 07 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2708> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2708>

Enjeux et retombées de l'analyse interactionnelle de la participation en situation de formation par le travail

Vassiliki Markaki-Lothe

Université de Grenoble-Alpes, Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte (LaRAC) ;
université de Genève, équipe Interaction & Formation

RÉSUMÉ : La présente étude vise à montrer en quoi l'analyse de la participation dans les interactions en situation de formation par le travail permet d'appréhender la complexité des pratiques tutorales. Le développement des compétences professionnelles visé par la formation professionnelle est considéré ici via le prisme d'un apprentissage, renforcé ou limité par les modalités d'interaction entre le formateur, l'apprenant et les autres participants présents.

MOTS-CLÉS : formation sur le lieu du travail, participation, tutorat, compétence

1. Introduction

Le travail qu'opèrent les tuteurs quand ils ont à former et travailler dans le même temps, donne à voir les transformations des rôles qu'ils endossent dans l'action. Ces rôles se manifestent, à la fois auprès des autres participants et des analystes (praticiens et chercheurs), à travers des variations plus ou moins remarquées, plus ou moins explicites, des formes et des formats de participation aux différentes activités. Le développement des compétences professionnelles est considéré ici via le prisme d'un apprentissage situé, qui se trouve renforcé ou limité par les modalités d'interaction entre le formateur et l'apprenant en situation de travail. À l'aide de descriptions détaillées d'interactions réelles, nous montrerons comment les participants utilisent des ressources multiples pour co-construire leurs actions. Cette co-construction multimodale des actions non seulement s'adapte aux contingences de l'interaction mais exerce à son tour un pouvoir configurant sur le déroulement et les propriétés de la situation vécue par les personnes présentes. L'objectif de notre étude s'inscrit d'une part dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la formation des éducatrices et éducateurs

de la petite enfance conduit à l'université de Genève¹. D'autre part, il s'inscrit dans le cadre des recherches inspirées par *l'Analyse conversationnelle* issue de l'ethnométhodologie (Sacks, 1992 ; Schegloff, 2007) qui prêtent une attention particulière au rapport entre l'analyse fine d'enregistrements vidéo de situations de travail réel et le retour sur la pratique (Drew, Chatwin et Collins, 2001 ; Morrissette, Vinatier et Filliettaz, 2016).

Après avoir dressé une présentation de l'état de la recherche centrée sur l'analyse du travail réel pour la formation à travers l'analyse des interactions professionnelles (chapitre 2), nous présenterons le concept de la participation que nous mobilisons ici (chapitre 3), avant d'illustrer notre propos avec l'analyse de deux extraits issus de deux moments d'accompagnement typiques de l'activité tutorale dans le contexte spécifique de la formation des éducatrices et éducateurs de la petite enfance (chapitre 4).

2. De l'analyse du travail réel à l'analyse des interactions professionnelles

Face aux évolutions de notre société, les acteurs du travail et de la formation redéfinissent leurs missions méthodologiques en se centrant de plus en plus sur l'intelligence de l'action collective, la complexité du travail, la mise en réseaux des professionnels. De fait, ils mettent en lumière une nouvelle manière de penser le développement de la compétence professionnelle en se centrant sur les individus et leurs interactions sociales plutôt que sur le cahier des charges ; en s'intéressant à la fois au « savoir-faire », au « faire savoir » et au « savoir communiquer » (Zarifian, 2001).

Cette re-spécification de la compétence centrée sur le professionnel dans l'action converge d'un côté avec la thèse sur l'importance de l'analyse du travail réel avancée en psychologie du travail et en ergonomie (Clot et Leplat, 2005 ; Ombredane et Faverge, 1955 ; Rabardel, 1995), tout comme dans le champ de la didactique professionnelle francophone (Pastré, 2011) : l'analyse du travail réel est désignée à la fois comme un élément clé de la compréhension des processus de développement des compétences et un pré requis à la conception des formations professionnelles (Pastré, 2002, 2011 ; Mayen, Métral et Tourmen, 2010).

De l'autre côté, l'intérêt porté aux détails du travail réel pour le développement des compétences converge également avec le tournant linguistique et praxéologique en sciences humaines et sociales. Ce tournant a permis de mettre en évidence le lien réflexif, dynamique et indexical qui existe entre l'accomplissement d'une action et son contexte d'émergence. La manière dont la parole s'imbrique dans l'activité matérielle est considérée ainsi comme une ressource, qui est mobilisée au même titre que d'autres ressources, telles que les gestes

1 Sous la direction de Laurent Filliettaz, ce projet bénéficie d'un financement du Fonds national Suisse n°1000019_169743. Il est mené par les membres de l'équipe de recherche Interaction & Formation (<<http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/>>).

et les artefacts pour l'accomplissement d'une action (Lacoste, 2001). Des méthodes d'analyse rigoureuses des manifestations langagières, verbales et non verbales, basées sur des enregistrements audiovisuels ont été développées en sociologie (Sacks, 1992), et elles ont été reprises en sciences du langage (Mondada, 2006) et en sciences de l'éducation (Balslev *et al.*, 2015). L'attention pour la complexité, la diversité, la spécificité des terrains rencontre ainsi les préoccupations des professionnels ancrés dans leur vécu et dans les particularités de leur lieu de travail.

Depuis les années deux mille, des recherches conduites à l'intersection des sciences de l'éducation et des sciences du langage ont permis d'appréhender les pratiques de la formation professionnelle des adultes dans leur complexité d'accomplissement interactionnel (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2008 ; Filliettaz et Billet, 2015 ; Laforest, 2011 ; Markaki et Mondada, 2009). Cette nouvelle lecture des compétences professionnelles, à la lumière d'une approche du travail « en actes » (Markaki et Rémy, 2016), retient notre attention, car elle permet de traiter des procédés récurrents mobilisés par les professionnels, observables dans l'action, par lesquels ils organisent leurs activités et confèrent du sens à la situation.

Le caractère récurrent, méthodique et systématique de ces procédés est produit « de manière à pourvoir à leur propre intelligibilité » (Widmer, 2010, p. 53) : ces procédés ou *méthodes* (Garfinkel, 1967) sont au fondement de l'organisation émergente des conduites des participants et leur permettent de s'ajuster les uns aux autres. Outre la dimension individuelle, le nombre de participants, les propriétés des dispositifs du travail et de la formation, ainsi que celles de l'espace-temps des activités entreprises, spécifient la nature de ces méthodes pratiques. Elles constituent des « connaissances pratiques fabriquées au quotidien pour gérer la production » (Borzèix et Linhart, 1989, p. 47) et influent fortement sur les formes et les formats de la participation au travail, autrement dit sur les rôles des participants dans l'action et sur les mécanismes interactionnels par lesquels ces rôles sont implémentés.

La description et la compréhension de ces méthodes à travers l'analyse des pratiques interactionnelles réelles des professionnels représentent donc une voie d'accès privilégiée à des traces observables de l'agencement des actions des participants et donc de l'organisation de leurs perspectives et de leurs orientations. L'analyse de ces méthodes professionnelles dans l'action, délimitées par des procédés langagiers verbaux et non verbaux parfois très subtils, fournit un éclairage nouveau sur des problématiques fondamentales telles que la collaboration, la négociation, la transmission et l'évaluation. Dans le but de mieux comprendre leurs spécificités et les processus qui les accomplissent, des travaux ont été menés dans des contextes empiriques particuliers en situation de travail et de formation permettant d'illustrer la centralité et la complexité des pratiques interactionnelles qui implémentent ces méthodes.

Plusieurs questions de recherche ont été déclinées concernant par exemple le caractère hybride des interactions en situation de formation par le travail (Rémy et Markaki, 2016), l'organisation séquentielle et temporelle des pratiques interactionnelles en situation de

formation (Markaki et Filliettaz, 2017) ou encore le réinvestissement des résultats et des méthodes scientifiques en analyse des interactions dans des dispositifs de formation des formateurs (Morissette, Vinatier et Filliettaz, 2016).

Force est de constater qu'indissociable des spécificités du contexte de leur action, la mise en œuvre effective des méthodes professionnelles dans l'action est hautement complexe et exerce une grande influence sur les conditions des apprentissages et de la formation professionnelle. L'analyse de la participation dans l'interaction dont nous allons présenter une étude détaillée montrera la nécessité de reconstituer la mobilisation de l'ensemble des ingrédients qui organisent une activité de formation, permettant de mieux comprendre l'enchaînement des micro-événements qui déterminent le contexte de l'expérience de l'apprentissage professionnel et par conséquent de l'apprentissage lui-même (Dewey, 1938).

3. Les modalités interactionnelles de participation en tant qu'analyste des processus d'apprentissage en actes

Dans la littérature scientifique, la participation est un concept considéré à des niveaux d'analyse variés (plus ou moins déterministes, plus ou moins micro ou macro) conduisant à différents types de résultats. La perspective adoptée ici emprunte à deux domaines de recherche la conception d'une participation inscrite dans l'action et des méthodes d'analyse de données d'interactions authentiques.

Tout d'abord, il est question du domaine de recherche portant sur les apprentissages en situation de travail (*Workplace learning*, voir Billet, 2001). Ces travaux se sont particulièrement intéressés à l'analyse de la participation dans ce qu'elle offre aux apprenants en termes d'opportunités et/ou de limites d'apprentissage. Le deuxième domaine de recherche intègre des travaux issus des analyses des interactions professionnelles (*Workplace studies*, voir Luff et Hindmarsh, 2000) inspirées de *l'Analyse conversationnelle* issue de l'ethnométhodologie (Sacks, 1992). Dans ce domaine, la participation est un outil analytique privilégié pour reconstruire le plus fidèlement possible les propriétés observables des méthodes pratiques des participants ; autrement dit, les modalités par lesquelles les participants conduisent et ajustent leurs interactions au fil de leur rencontre.

Inspirés par la sociologie de Goffman (1981) dépassant une vision dyadique des interactions sociales, les travaux interactionnistes de Charles Goodwin et de Marjorie Harness Goodwin ont revisité en premier lieu la question de la participation à l'aide d'analyses fines d'enregistrements vidéo, appuyées sur des transcriptions détaillant le déroulement séquentiel des interactions. Ils ont notamment montré comment les participants s'engagent et se désengagent dans l'action à travers une multitude de ressources. Ces ressources sont non seulement verbales mais aussi non verbales : visibles comme les regards et les gestes ou audibles comme les inspirations et les claquements de langue. Ils ont aussi montré comment la mobilisation de ces ressources multimodales transforme les possibilités de la participation

des personnes présentes et impacte l'organisation des activités entreprises par elles tout en transformant leurs rôles dans l'interaction (Goodwin, 2007 ; Goodwin et Goodwin, 2004).

L'analyse interactionnelle de la participation en vue de l'analyse de l'apprentissage en situation de travail est à nos yeux un outil particulièrement intéressant. Elle met en évidence les actions qui le régulent et le transforment. Elle montre les ajustements mutuels des professionnels face à une situation problématique donnée et nous permet de contraster les différentes pratiques. Elle considère l'ensemble des participants présents et aboutit à une compréhension plus fine des situations. Cela nous permet de rendre compte des manières dont les apprenants expérimentent le travail réel et à partir de là comment ils apprennent sur le travail selon des catégories d'action socialement construites.

Enfin, l'entrée par la participation est une voie particulièrement intéressante en termes de transfert des résultats de la recherche vers les professionnels, puisque la question de la participation au travail et celle d'une participation de plus en plus experte font intégralement partie de leurs préoccupations.

4. Les interactions entre tuteur et stagiaire dans la formation par le travail des éducatrices et éducateurs de la petite enfance

Dans le but de mieux comprendre les spécificités des pratiques professionnelles en situation de formation par le travail, nous nous sommes intéressée à un contexte empirique particulier : la formation professionnelle accompagnée des éducatrices et éducateurs de la petite enfance en Suisse. Nous avons conduit un travail de recherche dans une perspective d'analyse d'inspiration interactionnelle et avons recueilli une vingtaine d'heures d'enregistrement audio-vidéo que nous avons collectivement transcrites et analysées dans l'équipe Interaction & Formation (<www.unige.ch/fapse/interaction-formation>). La spécificité de ces données est de documenter des activités éducatives conduites par des étudiantes stagiaires, avec des enfants, en présence de leur référente professionnelle.

Pour notre étude, nous avons extrait tous les moments où la référente intervient alors que l'activité à mener auprès des enfants a été confiée explicitement à la stagiaire.

Toutes les données présentées ici ont été anonymisées. Nous avons choisi des pseudonymes pour les participants. Les transcriptions ont été réalisées selon les conventions présentées à la fin de l'article. Les lignes en gras correspondent à la transcription des productions verbales et sont précédées par les trois premières lettres du pseudonyme des participants. Les lignes en gris clair décrivent les gestes et les regards. Seules les lignes du verbal sont numérotées. La partie multimodale est alignée sur les productions verbales à l'aide de plusieurs symboles qui permettent de suivre et de distinguer le comportement non verbal des participants. Ainsi, sur une ligne verbale correspondant à l'énoncé d'un participant, il peut y avoir plusieurs lignes multimodales décrivant les regards et les gestes d'autres participants.

4.1. Analyses

La répartition des enfants en groupes dans les crèches est une tâche « banale » qui recèle une grande complexité pour les professionnels. Elle requiert une bonne connaissance des enfants et de leurs prénoms, une capacité à transmettre des informations et gérer des groupes en mouvement avec des enfants en bas âge. La réalisation de l'appel semble relever d'un savoir pratique que le stagiaire doit acquérir pour pouvoir être autonome avec un groupe d'enfants. Cette compétence est développée de manière progressive, alternant des phases d'expérimentation en situation réelle avec des phases d'évaluation et d'analyses réflexives lors des entretiens pédagogiques entre le référent et le stagiaire. Certaines pratiques s'installent, sont mises en mots et sont transmises aux stagiaires telles que la préparation de listes comportant les prénoms des enfants à appeler. D'autres pratiques s'apprennent dans l'action lorsque les stagiaires sont confrontés à la complexité de la gestion d'un groupe d'enfants. L'appel visant la répartition des enfants en groupes est une activité régulièrement confiée aux stagiaires, et ceci dès la première année.

L'extrait suivant est tiré d'une séquence d'appel. Les enfants seront répartis en deux groupes : ceux qui vont faire de la peinture avec la référente et la stagiaire et ceux qui iront jouer dehors avec d'autres accompagnateurs (les lignes de l'annonce des activités proposées ne sont pas montrées ici). Dans l'extrait, la stagiaire s'appelle Béatrice et elle est en première année de formation. L'activité de l'appel est assurée par la stagiaire en accord avec la référente qui observe. Seuls sont censés se déplacer les enfants appelés.

La stagiaire appelle le premier enfant Celia (l. 1-3) :

```

1 STA  %*al[ors celia/  ]>> $ t- ça t' d- << tu veux ven[ir/  %$]
2 xxx  %*  [moi je v- xxx]                                [je veux%$]
   sta  *r.Celia-----%r.groupe->
   cel                                     $s'avance-----$s'arrête et acquiesce>
   ref  %assise à côté de la stagiaire, r. groupe enfants----->
3      %*faire $ de la peinture  [%xxx
4 REF                                     [%Alors celia % tu restes assise près de
   sta  *r.groupe----->
   ref  %r.Cel,acquiesce-----%          %montre la place à côté-->
   cel  -----$avance vers la référente----->
5      béatrice *[pour le  % moment/
6 STA                                     *[bérénice:% t'as envie $ de faire de la pei[nt*ure/
7 xxx                                     [et*moi:/
   cel  -----s'assoit----->
   sta  -----*r. Bérénice-----*r.groupe>
   ref  -----%
8      +[aussi xxx]
```

Extrait 1

La stagiaire énonce le prénom du premier enfant du groupe qui fera de la peinture avec elle, à savoir Celia. La référente est assise à côté de la stagiaire et regarde le groupe d'enfants (voir description multimodale en dessous des lignes 1 et 2, désormais désignée par *tr.mult.* suivi des numéros des lignes). De manière intéressante, Celia, une fois appelée, s'avance vers la référente plutôt que vers la stagiaire (*tr.mult. ligne 4*).

Si nous regardons de plus près le déroulement séquentiel de ce court extrait de l'appel de Celia, nous observons que dès l'amorce de la réponse de l'enfant (déplacement suivi d'un hochement de tête assimilé à un acquiescement : *tr. mult. ligne 2*), la stagiaire éloigne son regard (*tr.mult. ligne 2*) et cherche le prochain enfant à appeler (*tr.mult. lignes 2 à 6*). La redirection du regard de la stagiaire vers le groupe entraîne la suspension du déplacement de Celia suivi d'un hochement de tête (*tr.mult. ligne 2*). Ce hochement de tête projette une suite. La suite est produite par la référente. En effet, à ce moment précis, la référente prend le relais et s'adresse à l'enfant : elle la regarde et produit un hochement de tête en retour (*tr.mult. ligne 4*). Celia commence alors à se déplacer vers elle (même *tr.mult.*). La référente corrige alors immédiatement la trajectoire de l'enfant en énonçant avec un volume de voix assez élevé une consigne de déplacement accompagnée d'un pointage vers la stagiaire (« alors Celia tu restes assise près de Béatrice pour le moment », lignes 4-5).

L'intervention de la référente induit une scission du cadre participatif en deux formats d'interaction bipartites au sein desquels les participants poursuivent des buts différents : un format entre la stagiaire et le groupe d'enfants ayant pour but la poursuite de l'activité « liste », et un format entre la référente et Celia qui prend en charge le déplacement de l'enfant. Ce faisant, la référente quitte sa posture d'observatrice et endosse un rôle actif dans l'animation de cette séquence.

L'extrait rend visible la manière dont les enfants interprètent les actions et les rôles des professionnelles sur la base des attentions mutuelles, établies ou déconstruites par des ressources multimodales. En effet, quand la stagiaire détourne son regard, l'enfant arrête son déplacement. Rétrospectivement cela indique que la sélection par le prénom ne suffit pas pour accomplir le rassemblement des enfants en un groupe distinct. L'acquiescement de la référente suivi du déplacement de Celia vers elle rend manifeste cette attente tacite de la part de l'enfant : quand on est sélectionné, on doit quitter le groupe de départ et se regrouper à un endroit distinct. La redirection des enfants (verbale et gestuelle) vers la stagiaire rend visible que cette interprétation située de Celia, manifestée de manière non verbale, est pertinente pour la référente. En effet, la correction de la trajectoire porte uniquement sur la personne autour de laquelle les enfants doivent se rassembler et non pas sur l'action du déplacement lui-même.

Le format d'une conversation parallèle ici, qui s'oppose à une intervention qui aurait interrompu l'activité de la stagiaire par exemple, permet le changement temporaire du rôle interactionnel de la référente, allant de celui d'observatrice à celui de co-animatrice et ceci sans interrompre l'activité de la stagiaire. Ce faisant, la référente accomplit une activité dont l'orientation hybride est propre aux contextes de la formation par le travail : une orientation

formative auprès de la stagiaire (montrer ce qui est important à travers un volume de voix fort) et une orientation éducative auprès des enfants (montrer comment réagir au moment de l'appel, mais aussi montrer comment réagir en présence de la stagiaire et de l'éducatrice quand c'est la stagiaire qui anime). Ces observations pointent aussi la difficulté que peuvent avoir les enfants de s'ajuster à leurs interlocuteurs en tant qu'acteurs d'une situation de formation dans et par le travail.

Cet extrait est intéressant, car il permet de mettre en lumière l'importance de l'ensemble des ingrédients d'une interaction pour une meilleure compréhension des actions en cours. Il met également en évidence le rôle des enfants dans l'étude de la relation tuteur/stagiaire en situation de travail.

Regardons maintenant un deuxième extrait. Ce dernier est issu de la même collection de répartition des enfants en groupe mais implique un autre binôme de professionnelles. La stagiaire de cet extrait effectue aussi son stage de première année. La référente demande à la stagiaire de se charger de l'appel du groupe d'enfants qui ira jouer dans la salle polyvalente ; cette salle est située à côté de l'endroit où se trouvent les professionnelles et les enfants au moment de l'appel. Deux autres éducatrices sont présentes dans la salle et prendront en charge les enfants qui ne sont pas sélectionnés. La stagiaire récupère une liste écrite avec les noms des enfants, range les jouets qui traînent dans le couloir avant de commencer l'appel près de la porte de sortie qu'ils emprunteront par la suite pour accéder à la salle polyvalente. Elle commence alors l'appel des enfants (lignes non montrées ici). La référente observe sur le côté (*tr.mult. ligne 1*). Lors de l'appel des enfants, l'enfant Anna prend la parole sans qu'elle lui soit donnée et répète son prénom (ligne 3). Ceci manifeste clairement son envie de faire partie des enfants sélectionnés qui iront jouer dans la salle polyvalente.

```

01 STA : +% pierre\
      sta + r. Pierre----->
      ref % r. direction sta et anne----->
02 xxx : °°pierre:°°
03 ANN : >>A[nna\ << ] anna:/+
04 STA : [tu viens pierre/]
      sta -----+r.liste----->
05      (1,7)
06 STA :+anna pas aujourd'hui (.) une autre fois d'accord/*[tu restes]avec&
      sta +r. Anne----->
07 xxx :                                     *[moi/]
      ann                                     *p.vers réf----->
08 STA : [li:se] et % ouada %
      ann -s'avance vers réf----->
      ref -----&r. sta-&r. anne----->
09 xxx : [moi ]
10      (0,4)
11 STA : avec lise et oua[a[da
12 REF : [lise et ouada moi je vais aller [ici
      sta -----+r. liste----->
      ref -----r. anne----->
13 OUA :                                     [tu vas
14      faire la pâte à modeler

```

Extrait 2

Mais Anna ne fait pas partie de la liste des enfants présélectionnés. La stagiaire l'informe qu'elle est censée rester avec les deux autres éducatrices (lignes 6-11). Anna insiste en pointant et en s'avancant vers la direction de la référente (*tr.mult. lignes 7-8*). Alors que la stagiaire répète la consigne à Anna avant de se refocaliser sur la liste des enfants à appeler (*tr.mult. ligne 12*), la référente prend la parole et répond à l'interpellation d'Anna en lui répétant qu'elle doit se joindre aux deux autres professionnelles, Lise et Ouada (ligne 12).

De manière intéressante, l'intervention de la référente auprès d'Anna est réalisée une fois que la stagiaire s'est engagée dans la poursuite de l'appel des enfants. La référente, par les changements de direction de son regard (*tr.mult. ligne 8*) rend visible la lecture qu'elle fait de l'interaction entre la stagiaire et Anna. Elle n'intervient, malgré le pointage soutenu de la part d'Anna, qu'une fois que la stagiaire a repris son activité. Son action réalisée alors de manière parallèle à l'activité de la stagiaire permet de répéter à Anna l'information donnée par la stagiaire et l'inciter à se déplacer vers les deux autres éducatrices. La référente, attendant que la stagiaire change le focus de son activité (de «répondre à Anna» à «chercher le prochain enfant dans la liste»), s'oriente fortement vers la dimension formative de l'activité en cours : laisser faire la stagiaire. La répétition de la consigne qui s'ensuit implémente alors une action clairement éducative destinée à gérer le déplacement effectif de l'enfant. Cette répétition renforce mais ne modifie aucunement les ingrédients constitutifs de la consigne de la stagiaire.

Cet exemple illustre la puissance des ressources multimodales dans la configuration de la participation. La référente qui observe n'est pas censée intervenir. Face au pointage insistant d'Anna vers sa direction, elle lui répond mais uniquement au moment précis où la stagiaire cesse la regarder.

Dans les deux extraits, les référentes s'ajustent aux directions des regards des stagiaires et nous observons une forte orientation des participants vers une production minimale de perturbations pour ne pas entraver la progression de l'activité principale.

Mais le rapport *production/formation* et la lecture de l'activité de la stagiaire que rendent visibles les référentes entre les deux extraits sont de nature différente. Dans le premier extrait, nous assistons à une sélection collaborative de l'enfant Celia et une transition temporaire vers une séquence de co-animation. L'intervention de la référente modifie l'activité de l'appel en ajoutant une action de déplacement à accomplir. Cette modification peut être considérée comme une forme de réparation de l'activité de l'appel initiée par la stagiaire. Dans le deuxième extrait, la référente résiste pendant un long moment à une interpellation forte et explicite de la part d'Anna, en tout cas tout le temps que la stagiaire est en interaction avec elle. Son intervention consiste en une répétition qui réitère et donc appuie la consigne de la stagiaire sans la modifier. Cette différence entre les deux extraits est bien sûr due en premier lieu au comportement des enfants et aux réactions respectives de deux stagiaires ; mais l'organisation des actions à accomplir sous-jacente à la consigne de l'appel est remarquée à travers les différentes manières de participation réalisées par les référentes et les variations de leurs orientations vers des aspects plus ou moins formatifs et/ou plus ou moins productifs de l'activité en cours.

Dans nos données dont nous avons présenté ici deux courts extraits, nous observons l'accomplissement collaboratif de l'organisation complexe des interactions en situation de formation par le travail. Cet accomplissement est rendu possible grâce à une transformation dynamique et située des rôles des tutrices (re)situant les rôles des stagiaires ainsi qu'une transformation des formats de participation (changement de locuteur ; conversations parallèles) qui configurent le sens des activités en train de se faire.

5. Conclusion

Sur le terrain de la formation professionnelle, la formation par le travail occupe une place à part puisqu'elle met en œuvre des processus hybrides où des logiques de formation se mêlent à des logiques de production (Mayen, 2012 ; Rémary et Markaki, 2016).

À la lumière des enjeux de la formation, apparaissent les manières dont le tuteur rend visible sa vision professionnelle dans l'action, autrement dit son expertise incorporée dans la pratique. Les orientations respectives du tuteur dans l'action délimitent ainsi les contours des processus interactionnels entre les participants mis en œuvre dans l'élaboration des savoirs pratiques par le stagiaire (Leplat 1995).

À la lumière des enjeux de la production, les efforts concédés par les professionnels pour la création d'un temps et d'un espace en vue de la réalisation d'un certain type d'activité, donnent accès à la possibilité de construire du sens partagé entre l'ensemble des participants. Cette création située et locale de sens conduit à la réduction de la complexité de la situation professionnelle et s'avère décisive pour la réalisation des objectifs inhérents à l'activité entreprise.

Il est généralement admis que le tutorat implémente des processus d'apprentissage difficilement observables. Le tuteur transmet « des manières de faire, des tours de main », des savoirs qui ne sont pas référencés de manière explicite dans les manuels, les fiches de poste, etc. (Kunégel, 2011). La prise en compte de l'écologie de la formation par le travail fournit cependant une variété d'observables qui permettent de reconstituer l'organisation sous-jacente à la réalisation effective des pratiques tutorales. Par conséquent, la possibilité d'examiner la production locale des formes socialement distribuées de connaissances qui permettent d'agir est rendue possible à travers une description rigoureuse des ingrédients des interactions entre les différents participants d'une situation professionnelle donnée, agencées autour des cadres de participation et de leurs transformations (Markaki et Rémary, 2016 ; Markaki et Filliettaz, 2017). Considérer l'ensemble des personnes présentes tout comme le lieu et l'espace disponibles pour travailler, analyser le type de l'activité menée, les ressources mobilisées ainsi que les rôles que les participants endossent au fil de l'interaction, donne à voir les *méthodes pratiques* et les cadres de référence mobilisés dans toute leur complexité par les parties prenantes dans une interaction en situation de formation par le travail.

Cette approche microsociologique de la participation fournit des outils analytiques et encourage les analystes (chercheurs et praticiens) à renouer avec une observation systématique des interactions professionnelles où, pour reprendre la formule de Pastré, « on y découvre presque toujours l'essentiel après coup » (Pastré, 2002 : 16). Préalable à toute démarche de conceptualisation et/ou de modélisation, l'analyse fine des pratiques réelles des professionnels semble incontournable à une meilleure compréhension des mécanismes interactionnels de transmission et du développement professionnel par le travail.

Nous remercions les évaluateurs anonymes de cet article ainsi que l'équipe Interaction & Formation de l'université de Genève dirigée par Laurent Filliettaz.

Vasiliki Markaki-Lothe
vasiliki.markaki-lothe@univ-grenoble-alpes.fr

Bibliographie

- Balslev, K., Filliettaz, L., Clavaldini-Cartaut, S. et Vinatier, I. (dir.). (2015). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Borzeix, A. et Linhart, D. (1989). La participation : un clair-obscur. *Sociologie du travail*, 1, 37-53.
- Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Drew, P., Chatwin, J. et Collins, S. (2001). Conversation analysis : a method for research into interactions between patients and health care professionals. *Health Expectations*, 4(1), 58-70.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. et Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : Interactions en formation professionnelle initiale (117). Genève, Suisse : Université de Genève, coll. Cahiers de la section des sciences de l'éducation. En ligne, consulté en juillet 2017 : <<https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/collections/cahiers/catalogue/117/>>.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New York, NY : Prentice Hall.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphie, PA : University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (2007). Interactive footing. Dans E.E. Holt et R. Clift (dir.), *Reporting Talk : Reported Speech in Interaction* (p. 16-46). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Goodwin, C. et Goodwin, M. (2004). Participation. Dans A. Duranti (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (p. 222-244). Oxford, Royaume-Uni : Basil Blackwell.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? *Langage et travail*, 21-53.
- Laforest, M. (2011). La stagiaire sage-femme devant sa cliente : un double rapport au savoir. *Lidil*, 43, 27-40.

- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, 123, 101-114.
- Luff, P. et Hindmarsh, J. (2000). *Workplace studies: Recovering work practice and informing system design*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Markaki, V. et Filliettaz, L. (2017). Shaping participation in vocational training interactions: the case of schisming. Dans S. Pekarek, A. Bangerter, G. de Weck, L. Filliettaz, E. Gonzalez-Martinez et C. Petitjean (dir.), *Interactional Competences in Institutional Settings : from School to the Workplace* (p.89-116). Londres, Royaume-Uni : Palgrave.
- Markaki, V. et Mondada, L. (2009). Gérer le temps et la participation pendant l'exposé : contributions de l'analyse séquentielle et multimodale à la formation et au conseil de managers. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 75-97.
- Markaki, V. et Rémer, V. (2016). Documenter l'activité tutorale en situation de travail : pour une approche du «travail en actes». *Sociologie et sociétés*, 48(1), 143-167.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 5-16.
- Morrisette, J., Vinatier, I. et Filliettaz, L. (2016). Communications au travail et conception de dispositifs de formation : quelles articulations? *Communiquer*, 18, 1-4.
- Ombredane, A. et Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, 2(1), 83-95.
- Rabardel, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Éducation Permanente*, 123, 33-46.
- Rémer, V. et Markaki, V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Éducation permanente*, 206, 47-59.
- Sacks, S. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford, Royaume-Uni : Basil Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. Volume 1 : À primer in conversation analysis*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Widmer, J. (2010). *Discours et cognition sociale : Une approche sociologique*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence : trajectoires historiques, enjeux actuels et propositions*. Paris : Liaisons.

Annexe

[]	chevauchement (début & fin)	°okay°	murmuré
(.)	micro-pause (< 0,2 seconds)	NON	volume élevé
(2)	pause en secondes	>>okay<<	accélération
/ \	intonation montante/ descendante\	*, +, ξ	délimitent les gestes, regards, actions d'un participant
&	continuation du tour de parole		amorce du geste
(des)	essai de transcription	- - - -	geste est maintenu
((rit))	délimitation des phénomènes	*- - >	geste au delà de la fin de la ligne
:	allongement	*- ->>	geste au-delà de la fin de l'extrait
xxx	segment incompréhensible	>- - -	geste avant le début de la ligne
extra	segment accentué	sop	pseudo du participant
=	latching	#	position d'une image dans la transcription
quo-	troncation	r.	regard

Conventions de transcription et transcriptions multimodales

Voir <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm>.

Abstract

The issues involved in and the impact of the interactional analysis of participation in vocational training

ABSTRACT:The aim of this study is to show how the analysis of participation in vocational training interactions can provide a better understanding of the complexity of tutoring activities in workplace settings: specific participation configurations of trainees, mentors and other participants may reveal the key ingredients of the subtle interactional mechanisms involved in professional development in the workplace.

KEYWORDS: in-service training, participation, tutorial system, competence