

# 6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

## TITRE DU SYMPOSIUM

### Les systèmes sémiotiques dans les espaces formatifs hybrides

Laurent VEILLARD  
Institut Agro Dijon, 26 bd du docteur Petitjean, 21079 Dijon Cédex, France  
[Laurent.veillard@agrosupdijon.fr](mailto:Laurent.veillard@agrosupdijon.fr)

Laurent Filliettaz  
Université de Genève, FPSE  
40, Bd. du Pont d'Arve - 1211 Genève 4, Suisse  
[Laurent.filliettaz@unige.ch](mailto:Laurent.filliettaz@unige.ch)

#### Types de communication

Recherche empirique

#### Axes de la conférence

Axe 2 : Croiser les contextes de la formation

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

#### Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches  
Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

#### Résumé

*L'avantage supposé de l'alternance pédagogique repose sur l'hypothèse d'une complémentarité des apprentissages en centre de formation et au travail. Cependant, une difficulté majeure de ce type de formation est la circulation des savoirs et des expériences entre les deux pôles des formations et leur intégration sous la forme de compétences complexes par les apprenants. Pour dépasser ces difficultés, il existe des environnements ou espaces formatifs que l'on peut qualifier d'hybrides entre les situations d'enseignement et les situations de travail, dont l'objectif est justement d'aider les apprenants à faire des liens entre les différents lieux et moments de leur formation. Hybride signifie ici que ces espaces combinent des objets, des pratiques, des discours, des rôles, etc. qui proviennent pour une part, des situations professionnelles et pour une autre part, des espaces scolaires. Dans ce symposium, les communications ont porté sur ce type d'espace hybride en croisant les regards disciplinaires (didactique, sciences du langage, sociologie), en se focalisant sur les systèmes sémiotiques qui sont à l'œuvre dans ces lieux*

*particuliers. Les questions traitées portaient sur : les caractéristiques de ces systèmes sémiotiques ; leur place et fonction dans les situations d'apprentissage ; les processus sémiotiques (sémioses) qu'ils mettent en jeu ; la façon dont les acteurs de ces situations les mobilisent.*

**Mots-Clés**

Espaces hybrides, systèmes sémiotiques, transitions formation-travail, alternance

# COMMUNICATION No 1

## Savoir montrer comment on fait : l'imbrication de plusieurs processus de formation en travail social

Dominique TREBERT

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

[Dominique.Trebert@hetsl.ch](mailto:Dominique.Trebert@hetsl.ch)

Camille MONTEFUSCO

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

[Camille.Montefusco@hetsl.ch](mailto:Camille.Montefusco@hetsl.ch)

Marianne ZOGMAL

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

[Marianne.Zogmal@hetsl.ch](mailto:Marianne.Zogmal@hetsl.ch)

### Résumé

*La formation professionnelle dans les Hautes écoles spécialisées de Suisse occidentale (HES-SO) se base sur les principes de l'alternance. Cette contribution porte sur la formation pratique dans le champ du travail social et s'intéresse notamment au contexte de la réinsertion de jeunes adultes. Dans une telle situation de formation pratique, plusieurs processus de formation distincts se déroulent de façon imbriquée, orientés vers le jeune apprenant en insertion ainsi que vers le futur travailleur social. Les configurations de participation se transforment continuellement et les objets de savoirs sont multiples. Une démarche d'analyse interactionnelle, sur la base d'enregistrements vidéo, aborde les pratiques effectives de la formation en alternance et étudie comment les différents participants mobilisent des ressources sémiotiques variées pour se coordonner et s'ajuster réciproquement.*

### Mots-Clés

Formation en alternance, travail social, analyse interactionnelle, configurations de participation

### Introduction

Cette contribution porte sur la formation dans le domaine du travail social et s'intéresse à une fondation qui dispense des prestations de pédagogie spécialisée auprès de d'adolescents de 16 à 18 ans présentant des difficultés d'apprentissage. Visant la réinsertion des jeunes, cette fondation offre des opportunités de formation préprofessionnelle et de formation à la vie sociale et a ainsi pour mission d'accompagner la transition entre école et métier des jeunes qui leur sont confiés. La fondation est également partenaire des hautes écoles en travail social de

la région. Elle accueille notamment des étudiants en travail social qui effectuent des stages au sein de ses institutions. L'analyse que nous présentons se déroule dans un des ateliers proposés aux adolescents et s'inscrit également dans le contexte d'un stage professionnel en travail social. Cette situation de formation met ainsi en scène un des adolescents qui fréquentent l'institution, un étudiant en travail social qui effectue son stage de 1<sup>ère</sup> année et un travailleur social expérimenté qui revêt le rôle de formateur, désigné praticien formateur dans le contexte de cette étude. Dans une telle situation, plusieurs processus de formation distincts se déroulent de façon imbriquée. Pour le praticien formateur, il s'agit de former l'adolescent apprenant en insertion, tout en formant un futur travailleur social à savoir former le jeune. Dans l'atelier que nous proposons d'analyser, la monstration d'un geste de métier s'inscrit donc dans des dimensions multiples. Adressé au jeune apprenant, le geste accomplit une activité de travail et il permet de rendre visible cette activité de travail en vue de former à son exécution. Ce même geste s'adresse également à l'étudiant en travail social pour lui faire voir comment le réaliser, tout en formant à donner une visibilité au geste, en vue d'apprendre à « montrer comment on fait ». L'imbrication des différents processus permet d'étudier comment la notion d'hybridité (Rémerly & Markaki, 2016) entre aspects formatifs et professionnels est encore complexifiée dans un tel contexte.

Cette contribution adopte une démarche d'analyse interactionnelle (Filliettaz, 2018; Mondada, 2006), sur la base d'enregistrements vidéo, et étudie comment les différents participants mobilisent des ressources sémiotiques multimodales (Kress & al., 2001 ; Trébert & Durand, 2019) pour se coordonner et pour construire des significations partagées. Pour ce faire, les données empiriques analysées portent sur la formation professionnelle en travail social, dans le cadre de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Celle-ci offre une formation de type universitaire professionnalisante basée sur les principes de l'alternance. Les données empiriques sont issues d'un programme de recherche, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique<sup>1</sup> qui s'intéresse à la dimension collective de l'activité de formation dans les contextes de travail, impliquant des formateurs désignés, les équipes socio-éducatives ainsi que les usagers.

## **Reconnaissance du caractère hybride des situations de formation au travail**

La formation dans le système de formation des Hautes écoles professionnelles en Suisse se caractérise par une alternance entre des périodes d'enseignement dans le cadre de l'école et des périodes de formation pratique en contexte de travail, désignés couramment par le terme de stage. Pour l'acquisition des compétences professionnelles, il s'agit de prendre en compte « l'organisation pluricontextuelle » (Veillard, 2012) des situations d'apprentissage. Ainsi, « ce qui est appelé 'la pratique' n'est pas l'apanage du milieu professionnel, pas plus que la théorie

---

<sup>1</sup> FNS, n°100019\_185466

n'est l'apanage du milieu de formation » (Mayen, 2012, p. 54). Les transitions entre les différents espaces de formation forment des opportunités d'apprentissage (Merhan & al., 2021; Trébert & al., 2021), d'ordre cognitif, professionnel mais également « d'apprentissage de soi » (Kaddouri, 2012, p. 210). La formation professionnelle en alternance (Veillard, 2017) vise à considérer « l'activité humaine comme une totalité » qui intègre la pluralité des savoirs au cœur même de l'activité de travail » (Barbier & Durand, 2003) et d'apprentissage (Mayen, 2012).

Dans les situations de la formation pratique en contexte de travail, les processus d'apprentissages d'ordre expérientiel, combinant des éléments théoriques et pratiques, ainsi que le déroulement de l'activité de travail s'imbriquent. Ces situations sont ainsi marquées par une hybridité entre travail et formation (Rémerly & Markaki, 2016).

## **Une perspective interactionnelle sur la formation professionnelle**

Pour pouvoir analyser les interactions tutorales dans les pratiques réelles, il s'agit de se focaliser sur les processus fin de coordination et d'ajustement entre les participants. Ceci implique l'observation des ressources langagières verbales et non verbales. Les différentes ressources sémiotiques s'imbriquent pour permettre aux participants de construire des significations partagées. Ainsi, le langage verbal, les intonations et les accentuations de la voix, les regards, les mimiques, les gestes, l'utilisation des objets matériels ou symboliques ainsi que les positionnements et les déplacements dans l'espace constituent des ressources désignées de multimodales (Kress & al., 2001).

L'analyse systématique des processus d'interaction met également l'accent sur l'enchaînement séquentiel des tours d'action et de parole (Sacks, 1992 ; Schegloff, 2007). Elle ne prend pas l'action individuelle comme unité de base de l'analyse sociale mais en termes d'actions réciproques (Filliettaz & Zogmal, 2020 ; Filliettaz & al, 2021 ; Mondada, 2006).

## **La démarche méthodologique**

Les données empiriques issues d'un programme de recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique s'intitule « Dimensions collectives de l'accompagnement en formation : analyse de l'activité des praticiens-formateurs et praticiennes-formatrices HES-SO dans les domaines du travail social et de la santé ». Pour étudier les pratiques tutorales mises en œuvre par les praticiens-formateurs et les praticiennes-formatrices, une démarche d'observation ethnographique sur la bases d'un recueil de films vidéo a été menée dans 13 stages de formation au total, c'est-à-dire 8 stages dans le contexte du travail social et 5 stages dans le domaine de la santé. L'ensemble des films enregistrés constitue plus de 200 heures de films audio-vidéo.

La démarche vidéo-ethnographique effectuée implique un principe d'immersion et de collaboration avec les partenaires afin de pouvoir accéder au grain fin de l'activité de formation. Une première pré-analyse des films portant sur les différents contextes de stage permet d'identifier des situations d'interaction impliquant le praticien formateur et l'étudiant et des

événements qui sont significatifs dans le flux interactionnel. Les séquences concernées sont ensuite analysées par la réalisation de transcriptions multimodales détaillées.

L'analyse vise à étudier comment les processus « former les jeunes » et « former les étudiants à former les jeunes » s'imbriquent. Comment les participants à l'interaction se coordonnent-ils pour « montrer comment faire » et « apprendre à faire » ? Quelles ressources sémiotiques les participants mobilisent-ils dans ces processus de circulation des savoirs et construction des compétences (productions langagières, multimodales et usages des objets matériels) ? Par une analyse fine, il s'agit d'aborder les différentes modalités de travail et de formation observées et les rôles que les acteurs endossent et négocient dans le cours des interactions.

## L'analyse empirique : Apprendre à montrer

### Le contexte de formation en général

Le contexte de formation pratique observé se déroule dans un atelier de réinsertion professionnelle qui offre des espaces de transition en vue d'une insertion professionnelle. Cet atelier vise à préparer des skis pour les écoles du canton concerné et il a ainsi une visée double liée à des enjeux productifs et formatifs. Les jeunes en insertion apprennent à accomplir des gestes techniques précis, dans un objectif de réinsertion dans le monde du travail. L'atelier se déroule dans un environnement matériel spécifique où se trouvent différentes machines, des outils, des établis, etc. L'environnement langagier est également riche en termes spécifiques tels que lime, cale, brosses, fart, carre, etc.



Fig. 1 : Le contexte de la situation de formation au travail

Dans ce contexte, le praticien formateur (PF) accompagne un étudiant en travail social, nommé Eric (E) qui est en première année de formation. Eric découvre son premier contexte de travail avec les jeunes, mais également le contexte matériel et l'activité professionnelle de l'atelier de ski. Le praticien formateur est, par ailleurs, maître socio-professionnel et responsable de l'organisation du travail de l'atelier et de l'accompagnement d'un groupe de jeunes.

L'activité professionnelle et formative des jeunes et de l'étudiant en travail social est répartie en plusieurs étapes et accomplie de façon collective. Le praticien formateur fait une première introduction générale de l'atelier pour l'ensemble des jeunes où il explique les différentes étapes et la répartition des tâches de chacun. Il s'adresse ensuite à Jean (J), un des jeunes en

particulier, ainsi qu'à Eric, pour introduire l'activité de « préparation des skis ». Le praticien formateur montre ensuite ce qu'il s'agit de faire à Jean et à l'étudiant, avant que l'étudiant accomplisse la tâche et accompagne ensuite Jean dans la phase de préparation des skis. Pour Eric, la difficulté de cette activité consiste ainsi à accompagner un jeune dans une tâche que lui-même vient de découvrir et ne maîtrise que très partiellement.

Pour analyser certaines étapes de ce déroulement, l'analyse porte sur 7 extraits qui se répartissent comme suit dans la temporalité de l'activité étudiée :

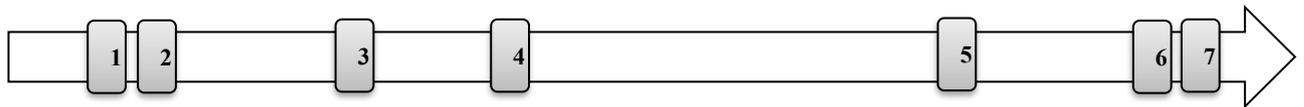


Fig. 2 : Répartition des 7 extraits analysés dans le cours de l'activité

L'analyse ci-après porte notamment sur l'activité de l'étudiant et s'intéresse aux différentes modalités d'accompagnement mis en place par le praticien formateur dans le contexte étudié.

### L'activité de l'étudiant et l'accompagnement formatif réalisé

Le premier extrait se déroule quelques minutes après l'arrivée d'Eric, lorsque le praticien formateur introduit l'organisation de l'activité à venir :

#### Extrait 1 (3.28) : l'objectif ça va être

- |   |        |   |
|---|--------|---|
| 1 | PF > E | je vais m'occuper d'eux pendant ce temps là XXXX  |
| 2 | E > PF | oui   |
| 3 | PF > E | l'objectif . pour toi . tu as déjà aiguisé et farté des skis/   |
| 4 | E > PF | non ((rires)) mais écoute euh:::  |
| 5 | PF > E | ok ((rires)) donc l'objectif ça va être de dans ::: c'est clair que dans l'apprentissage je te montre comment on fait et ensuite tu expliques à J comment on fait XXXXX   |
| 6 | PF > E | ((pointe vers J)) alors pour l'instant ce que je lui ai demandé de faire c'est de couper 2 cm pour mettre dans la machine pour faire fondre parce qu'on a deux types de fart le fart bleu pour la neige froide et le fart rose c'est pour la neige chaude |

Au début de cet extrait, le PF s'adresse à Eric et explicite qu'il y aura une répartition des tâches. Il indique que lui-même s'occupe de certains des jeunes (l. 1). Il commence ensuite à aborder la thématique de « l'objectif » de l'activité de l'étudiant (l. 3), avant de s'interrompre et de lui demander s'il a déjà « aiguisé et farté des skis » (l. 3). Eric répond par « non » et se met à rire (l. 4). Le PF rit également et reprend la thématique de l'objectif pour Eric pour ensuite différencier l'activité à venir en deux étapes, où il « montre comment on fait » (l. 5) en premier, avant que l'étudiant explique au jeune « comment on fait » (l. 5) à Jean qui se trouve à proximité. Le PF enchaîne pour désigner Jean et pour expliciter les consignes qu'il lui a donné préalablement (l. 6).

Il ressort de cette analyse que le PF est engagé dans plusieurs activités simultanément. Il prend en charge l'ensemble des jeunes présents (« je vais m'occuper d'eux », l. 1), d'un jeune en particulier (« je lui ai demandé », l. 6), et il projette comment il peut permettre l'engagement de l'étudiant dans un accompagnement formatif concernant une activité que celui-ci ne

maîtrise pas. Les rires d'Eric et du PF montrent que les deux participants s'orientent vers une prise en compte de la difficulté, et d'une certaine forme d'absurdité apparente, d'une telle tâche.

Le PF s'éloigne ensuite et donne des consignes à certains des jeunes pour organiser leur activité. Pendant ce temps, l'étudiant reste à côté du jeune qu'il devra accompagner ultérieurement et s'adresse à lui :

*Extrait 2 : tu as déjà fait ça*

- |   |       |                     |
|---|-------|---------------------|
| 1 | E > J | tu as déjà fait ça/ |
| 2 | J     | non                 |
| 3 | E     | ben moi non plus    |

Pour ouvrir l'échange avec le jeune, Eric lui demande s'il a déjà préparé des skis (l. 1). Lorsque Jean lui répond par « non » (l. 2), Eric enchaîne par « ben moi non plus » (l. 3). L'étudiant rend ici clairement visible son positionnement de non-sachant (Heritage, 2012) et s'aligne sur le positionnement adopté par le jeune. L'absence du praticien formateur permet à Eric de s'engager dans une interaction avec Jean et d'instaurer une relation d'ordre symétrique.

En attendant le retour du PF, Jean commence ensuite à expliquer certaines des tâches à accomplir et donne ainsi à voir, au contraire de ce qu'il vient d'affirmer, qu'il a déjà effectué préalablement certaines activités de préparation des skis. Après quelques minutes, le PF revient et s'adresse à Eric et à Jean :

*Extrait 3 : je fais la démo*

- |   |        |                                   |
|---|--------|-----------------------------------|
| 1 | PF     | bien vous êtes prêts              |
| 2 | E      | il connaît déjà pas mal de choses |
| 3 | PF     | vous connaissez tout              |
| 4 | E      | moi pas mais J XXX                |
| 5 | PF     | je fais quand-même la démo/       |
| 6 | E > PF | ((regarde J)) ouais volontiers    |

Le PF demande à l'étudiant et Jean s'ils sont « prêts » (l. 1). L'étudiant y répond en indiquant que Jean « connaît déjà pas mal de choses (l. 2). Il valorise ainsi le jeune et ses compétences. Le PF enchaîne et dit : « vous connaissez tout » (l. 3). Par l'utilisation du pronom « vous » et du terme « tout », le PF ne s'aligne sur la valorisation faite à Jean, mais il introduit une légère note d'ironie dans cette situation où Eric découvre une activité inconnue. Eric se réfère au pronom « vous » et précise : « moi pas mais J » (l. 4). Il rend ainsi visible qu'il n'a pas cherché à faire croire à Jean qu'il maîtrisait la tâche à accomplir et insiste en continuant de valoriser ses compétences. Il ne prend pas en compte la valeur ironique de l'énoncé du PF, mais propose une clarification de son énoncé préalable. Le PF enchaîne alors pour demander s'il faut « quand-même la démo » (l. 5), ce que Eric ratifie (l. 6).

Dans cet extrait, les participants s'engagent dans une négociation concernant la signification de l'énoncé d'Eric en ligne 2. De façon légèrement ironique, le PF montre qu'il pourrait s'agir

d'une expression exagérée des compétences de Jean et d'Eric (l. 3) ou d'une mise en question de l'importance de ses apports (l. 5). Eric, cependant, rend manifeste qu'il évoque uniquement les compétences de Jean, et non les siennes propres, et qu'il reste « volontiers » (l. 6) en attente de la démo du PF. Dans cette négociation interactionnelle se construisent également les positionnements réciproques du PF, de l'étudiant et du jeune. A travers les échanges, le PF maintient une position haute en ce qui concerne la conduite de l'activité et des savoirs professionnels en jeux, alors que Eric adopte une position non-sachante qui permet le maintien d'une relation symétrique avec Jean.

Le PF commence ensuite de montrer l'enchaînement des différentes activités d'aiguisage et de fartage en explicitant ces gestes de manière significative. Eric et Jean l'observent attentivement. Lorsque le PF montre le geste d'aiguisage, l'étudiant l'interpelle :

*Extrait 4 : la force que tu mets*

- 1 E et puis la force que tu mets c'est quand t'appuies sur le
- 2 PF alors c'est toi qui va sentir *((fait à nouveau))* . tu sens si tu es trop léger . il ne va rien se passer .
- 3 E mais tu appuies comme ça *((geste haut en bas))* comme ça *((geste haut en bas en diagonale))*
- 4 PF les deux *((fait le geste avec inclinaison diagonale))* . en fait si tu veux cette pièce il faut qu'elle tienne contre la semelle et puis la lime sur le carre *((reproduit l'aiguisage))* et puis tu verras sortir là la limaille *((arrête son geste et montre la limaille))*
- 5 E *((touche la carre))*
- 6 PF *((touche la carre))* amplement suffisant . . là tu . . tu tranches

L'étudiant intervient pour poser une question portant sur la force du geste effectué (l. 1). Il montre ainsi son engagement dans l'activité et la recherche d'une compréhension de ce qu'il observe. Le PF s'aligne et répond qu'il s'agit de « sentir » (l. 2) si le geste convient. Eric précise alors sa question (l. 3) et montre par ses gestes qu'il interroge le PF concernant l'inclinaison et l'orientation de la force d'appui. Le PF ratifie les propositions de l'étudiant (l. 4) et enchaîne pour indiquer les effets recherchés, consistant à ce que la lime « tienne » (l. 4) et à faire « sortir » la limaille (l. 4). Eric touche alors le carre (l. 5) pour pouvoir sentir le tranchant. Le PF reprend le geste d'Eric (l. 6) et valide ainsi qu'il s'agit bien de « sentir » pour pouvoir évaluer si le geste est « suffisant » (l. 6).

Dans cet extrait, l'analyse montre qu'Eric ne cherche pas seulement à pouvoir reproduire un geste, mais également à le comprendre dans ses aspects techniques et à pouvoir l'évaluer. Il se positionne clairement comme apprenant quant à l'activité technique d'aiguisage du ski. Pendant ce moment, Jean reste en observation sans intervenir de façon verbale. Le PF continue encore pendant une dizaine de minutes de montrer différents gestes, de donner des explications en réalisant un schéma sur un tableau et en explicitant les enjeux de l'activité professionnelle, avant de clôturer ce moment de démonstration et d'enseignement :

*Extrait 5 : tu fais et après tu montres*

- 1 PF ça joue
- 2 E oui
- 3 PF tu es prêt

- 4 E oui  
 5 PF tu fais et après tu montres et tu regardes avec lui  
 6 E tu veux que je refasse une fois là devant toi/  
 7 PF non non . tu fais et tu me montres après . ça joue  
 8 E oui  
 9 PF impec

Lorsque le PF demande à Eric si « ça joue » (l. 1) et s'il se sent « prêt » (l. 2), Eric répond deux fois de façon clairement affirmative (l. 2 et 4). Le PF réitère alors l'objectif qu'il avait annoncé tout au début de l'activité sous la forme d'une consigne : « tu fais et après tu montres et tu regardes avec lui » (l. 5). Cela rend visible l'orientation double de l'activité attendue de la part d'Eric. Il ne s'agit pas uniquement qu'il maîtrise les gestes de la préparation des skis, mais qu'en plus, il parvienne à les montrer à Jean et à accompagner Jean à les faire à son tour. Eric vérifie si le PF attend effectivement qu'il accomplisse la suite de l'activité par lui-même ou qu'il l'effectue en sa présence (l. 6). Le PF clarifie alors qu'il attend qu'Eric prenne en charge l'activité et qu'il la lui montre après (l. 7) avant de vérifier si cela convient à Eric (« ça joue », l. 7). Après la confirmation d'Eric (l. 8), le PF ratifie l'échange et se déplace vers d'autres jeunes présents dans les locaux de l'atelier.

Eric va alors effectuer les gestes d'aiguisage et de fartage d'une paire de skis lui-même, accompagné par Jean qui l'observe, répond à certains moments à ses questions ou fait des suggestions. En reprenant une nouvelle paire de skis, Eric s'adresse ensuite à Jean :

#### *Extrait 6 : je te laisse faire*

- 1 E du coup tu veux aiguiser celui-là/  
 2 J mmh *((balancement des bras))*  
 3 E hmm hmm/ *((hochement de tête))* ouais *.(relève le ski et le repose))*  
 4 J xx je pense que c'est bien de faire ici *((geste pour désigner une partie du ski))* xx *((prend un élastique pour fixer le ski))* je sais pas  
 5 E essaie  
 6 J *((tourne l'élastique autour du ski))*  
 7 E comme ça/ . encore plus .  
 8 J *((commence à attacher l'élastique))*  
 9 E voilà  
 10 J *((attache l'élastique et se penche pour voir))*  
 11 E *((se penche pour voir))* IMpeccable/. parfait . alors . *((tend la main vers la lime et la retire))* .  
 je te laisse faire  
 12 J *((prend la lime et commence à aiguiser le ski))*  
 13 E *((se déplace pour observer le geste de J))*

Eric demande à Jean s'il veut « aiguiser » la nouvelle paire de skis (l. 1). Jean ne répond pas verbalement, mais s'aligne par l'interjection « mmh » et par un balancement de ses bras qui marquent son incertitude (l. 2). Eric le regarde, répond par « hmm hmm » avec une intonation montante et cherche ainsi la confirmation si Jean veut prendre en charge l'aiguisage. Il l'observe et manifeste ensuite qu'il considère que Jean a ratifié sa proposition (« ouais », l. 3). Il relève le ski qui est posé sur l'établi et le fixe, avec un geste légèrement incertain. Jean

intervient avec une suggestion pour déplacer le ski et prend un élastique pour le fixer (l. 4). Il montre son incertitude par l'expression « je sais pas » (l. 4). Eric l'encourage à essayer (l. 5) et se déplace un peu pour laisser la place à Jean. Jean commence à tourner l'élastique autour du ski afin de pouvoir l'arrimer (l. 6). Eric l'encourage (« comme ça », l. 7) avant de suggérer d'affirmer le geste « encore plus » (l. 7). Jean s'avance et commence à attacher l'élastique (l. 8), encouragé par Eric (l. 9). Ensuite, Jean attache l'élastique et se penche pour pouvoir voir s'il est bien fixé (l. 10). Eric se penche également et valide le résultat observé (« IMpeccable/. parfait », l. 11). Il commence à enchaîner sur la suite de l'activité et tend sa main vers la lime avant de la retirer et de dire à Jean : « je te laisse faire » (l. 11). Jean commence à aiguiser le ski (l. 12), observé attentivement par Eric (l. 13).

Cet extrait montre les incertitudes d'Eric et de Jean dans l'accomplissement de l'activité. Une première négociation porte sur la prise en main de l'activité, Eric tente notamment d'orienter Jean dans cette démarche d'installation et de d'aiguisage d'un ski (l. 1-4). La fixation du ski sur l'établi donne également lieu à des gestes incertains de la part d'Eric (l. 3), des doutes de Jean (l. 4) et des gestes d'abord hésitants de Jean (l. 6 et 8). La responsabilité de la réalisation du geste d'aiguisage reste également incertaine, lorsqu'Eric ébauche un geste avant de retirer sa main et d'inviter Jean à poursuivre (l. 11).

Malgré ses doutes et ces hésitations, les deux participants parviennent collectivement à fixer le ski de façon « impeccable » (l. 11) et de s'ajuster réciproquement pour mener l'activité. Eric se positionne comme responsable de la conduite de l'activité, il invite Jean à la mener, l'encourage, l'observe et évalue les effets de ses gestes en les valorisant. Sur un plan des connaissances et de la maîtrise du geste technique, Eric montre bien qu'il s'inscrit dans une relation symétrique. En ce qui concerne son travail d'accompagnement d'un jeune en insertion en tant que travailleur social en formation, il se positionne comme responsable de l'activité conjointe.

A la fin de l'aiguisage effectué par Jean, celui touche la carre du ski :

*Extrait 7 : comment tu sais si c'est suffisant*

- 1 J ((touche la carre))
- 2 E ((touche la carre)) ça a pas enlevé grand-chose XXX
- 3 J/E ((touchent ensemble la carre))
- 4 E > J ((regarde J)) . tu sens/
- 5 E > PF ((regarde vers PF)) euhm:: ((interpelle PF de la main)) .
- 6 E > J on va juste demander à PF si c'est suffisant comment on a :::
- 7 PF>E ((s'approche de l'établi)) . comment tu sais si c'est suffisant/ . à quoi ça sert ça/ ((touche la carre))

En touchant la carre (l. 1), Jean évalue les effets de son geste. Eric touche également la carre et dit que « ça a pas enlevé grand-chose » (l. 2). Jean et Eric touchent alors la carre simultanément pendant un moment (l. 3) et Eric demande à Jean s'il sent (l. 4) ce qu'il a voulu dire. Eric regarde alors le PF qui se trouve vers un autre établi dans la salle, en observation de Jean et d'Eric. Il fait un geste de la main, orienté vers le PF, qui commence à s'approcher pendant que Eric dit à Jean qu'il s'agit de demander au PF, si c'est « suffisant » (l. 6). Eric utilise le pronom « on » et

souligne ainsi qu'il considère l'aiguisage comme une activité collective et que, même si c'est Jean qui a effectué le geste, la responsabilité pour l'adéquation de l'aiguisage est conjointe. Le PF, en s'approchant, s'adresse à Eric et enchaîne sur l'énoncé précédent, adressé par Eric à Jean (l. 6), comme s'il s'agissait d'une question qui lui avait été adressée. Il n'y répond pas directement, mais demande à Eric comment il peut savoir si c'est suffisant (l. 7).

Malgré son éloignement physique, le PF a continué son accompagnement formatif. Il a observé ce qui se passait, les gestes effectués et les interactions entre Eric et Jean. Dans cette configuration d'observation, il reste ainsi disponible pour intervenir dès qu'Eric s'oriente vers lui. Il ne se focalise pas uniquement à transmettre un geste technique, mais aussi des compétences pédagogiques qui permettent à Eric d'accompagner les jeunes dans la réalisation de la tâche.

## **Apprendre collectivement**

Les analyses montrent qu'à certains moments, les participants alternent l'aménagement de différents espaces de formation orientés plus spécifiquement vers l'étudiant en travail social ou vers le jeune apprenant. Cependant, ces situations de formation se déroulent continuellement sous le regard d'autrui. Le jeune peut observer les pratiques de formation focalisées sur l'étudiant, comme l'étudiant peut observer ce qui est montré et explicité au jeune. De manière récurrente, le formateur s'adresse simultanément à Eric et à Jean. A d'autres moments, au contraire, il s'éloigne pour permettre un échange entre le jeune apprenant et l'étudiant en travail social hors de sa présence. Les deux, l'étudiant et le jeune, sont des apprenants dans cette situation. Pour Jean, il s'agit d'apprendre à maîtriser des gestes techniques, mais également de s'insérer dans une activité professionnelle et dans un collectif de travail. Pour Eric, l'apprentissage consiste à apprendre à travailler dans un contexte de transition école-métier atelier de préparation de ski, mais surtout à apprendre à accompagner des jeunes dans leurs processus de formation et de réinsertion en tant que futur travailleur social. Les apprentissages sont multiples. Pour le praticien formateur également, il lui faut trouver comment s'ajuster à Eric et à Jean, comment mener la variété des activités en cours de façon collective, comment soutenir les processus d'apprentissage des uns et des autres. Il est engagé dans une pratique faite d'incertitudes et d'ajustements permanents. Les trois participants se sont collectivement penchés sur le problème posé par une activité conjointe qu'aucun ne maîtrise complètement et se trouvent ensemble engagés dans un processus de construction d'une intelligence collective, c'est-à-dire dans un processus d'apprentissage.

A proximité et hors de la présence immédiate du praticien formateur, ils ont négocié en permanence leur rôle dans la construction des savoirs permettant de « savoir (se) former ». Dans un processus interactionnel dynamique, les configurations de participation (Filliettaz & al., 2014) se modifient et se transforment. Les objets de savoirs sont multiples et portent sur le faire, la mise en scène du faire faire et sur l'aménagement de différentes modalités de participation pour le jeune apprenant, l'étudiant en travail social et le formateur. L'analyse montre comment les savoirs épistémiques et actionnels se logent dans l'action située qui permet une conceptualisation dans l'action et la mise en circulation des savoirs. En hommage aux travaux de Kunégel (2005, 2011), le déroulement de l'activité professionnelle menée

montre une navigation entre les scénarios de « familiarisation avancé » jusqu'à la « mise au travail semi-assistée ». Les formats de participation à l'activité se transforment de façon dynamique et permettent d'expérimenter une grande variété de postures et de positionnement à l'étudiant en formation. L'accomplissement de l'activité de formation montre qu'il est possible de travailler, même en absence d'une maîtrise totale de l'activité en cours. La situation de formation valorise les doutes, les incertitudes et montre comment il est possible de travailler et se former « sur le fil » de la zone potentielle de développement (Vygotski, 1985). Une analyse fine de ces processus permet de mieux comprendre les pratiques effectives de la formation en alternance.

## Bibliographie

- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). Questions-débat: L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, (42), 99-117.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse*. Carnets des sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.
- Filliettaz, L., Rémerly, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11 (11-1).
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (Eds.) (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Editions Octarès.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51.
- Kaddouri, M. (2012). Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation permanente*, (193), 203-218.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (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.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Mayen, P. (2012). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *Education permanente*, 193, 53-62.
- Merhan, F., Frenay, M., & Chachkine, E. (2021). *Les formations professionnelles: s'engager entre différents contextes d'apprentissage*. Presses universitaires de Louvain.
- Mondada L. (2006), Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(2), 5-16.
- Rémerly, V. & Markaki, V. (2016). Travailler et former: l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, 206, 47-59.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trébert, D. & Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions, une ressource pour la formation au tutorat en éducation de l'enfance. In N. Blanc & V. Rivière (Eds), *Observer la*

*multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation* (pp. 173-198). Lyon : Editions ENS.

Trébert, D., Bovey, F., Montefusco, C. & Zogmal, M. (2021). Former à "prendre sa place" dans une équipe du travail social : une dimension collective des pratiques de tutorat. *Education et socialisation*, 62.

Veillard, L. (2012). Alternance entre contextes d'apprentissage : une approche didactique. *Education permanente*, 193, 79-92.

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale : apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Presses Universitaires de Rennes.

Vygotski, L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.

# COMMUNICATION No 2

## Les systèmes sémiotiques dans les ateliers de production agricole : quels rôles dans le potentiel d'apprentissage des situations hybrides ?

Laurent VEILLARD  
Laboratoire FoAP, Institut Agro Dijon,  
26 bd du docteur Petitjean, 21079 Dijon Cédex, France  
[Laurent.veillard@agrosupdijon.fr](mailto:Laurent.veillard@agrosupdijon.fr)

Jean-François METRAL  
Laboratoire FoAP, Institut Agro Dijon,  
26 bd du docteur Petitjean, 21079 Dijon Cédex, France  
[jean-francois.metral@agrosupdijon.fr](mailto:jean-francois.metral@agrosupdijon.fr)

### Résumé

*Depuis sa création, l'enseignement technique agricole en France possède une longue tradition de formation aux dimensions pratiques des métiers via des phases d'immersion des élèves dans des espaces (ferme, atelier de transformation agro-alimentaire, ...) à l'intérieur des établissements scolaires où des productions réelles sont réalisées, au sens où ce qui est produit est ensuite commercialisé et que les revenus ainsi obtenus participent de l'équilibre financier de l'école (Pelpel & Troger, 2001). La configuration hybride de ces espaces « située à l'interface entre école et situations de travail » et « dans lesquels travail et apprentissage sont intégrés » (Cremers et al., 2014, p. 228) interroge quant aux conditions par lesquelles des tâches, des matériels et outils, des organisations, etc. venant des situations professionnelles peuvent participer au potentiel d'apprentissage des situations de formation (Mayen & Gagneur, 2017). Dans ce cadre, les multiples systèmes sémiotiques en usage dans les situations de travail proposées constituent à la fois une ressource intéressante pour former, mais aussi une source potentielle de difficultés pour les apprenants (Bautier et al., 2012; Lambert & Veillard, 2017; Veillard, 2018).*

*Dans cette communication, nous nous penchons sur le rôle que peuvent avoir les systèmes sémiotiques de deux ateliers de productions alimentaire (laiterie et salaison) d'un lycée agricole dans l'activité et l'apprentissage des élèves. Nous utiliserons des observations filmées d'élèves de BTS participant à la production sous la supervision de formateurs. Nous nous appuyons en particulier sur les concepts de milieu et de double sémiologie (Sensevy, 2011 ; Veillard, 2021) issus de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, complémentaires à l'approche et aux notions proposées par la didactique professionnelle (Métral, 2021; Métral et al., 2022) pour analyser le potentiel d'apprentissage des situations de formation. Nous illustrerons : 1) la diversité de ces systèmes sémiotiques (fiches, affiches, interfaces numériques des machines, etc.), et leur caractéristiques, telles que la combinaison de formes (texte, schéma, photo, ...) et de registres professionnels et scolaires ; 2) la distribution de ces systèmes sémiotiques dans l'espace de l'atelier et dans le temps d'une séance ; 3) la façon dont ces systèmes sémiotiques participent de l'action conjointe entre élèves de BTS, formateurs et d'autres acteurs participant à la production.*

*Nous mettrons ainsi en évidence des conditions par lesquels : ces systèmes sémiotiques peuvent fournir un langage et un arrière-plan de significations partagées propices aux apprentissages (Searle, 1998), notamment grâce à l'aide des moniteurs ou d'autres acteurs de l'atelier ; ou, au contraire, produisent des difficultés pour les élèves.*

### **Mots-Clés**

Enseignement secondaire agricole ; Ateliers d'école ; Systèmes sémiotiques ; Action Conjointe ; Sémioses.

### **Bibliographie**

- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites: Des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, 45, 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>
- Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., Nieveen, N., & Mulder, M. (2014). Self-directed lifelong learning in hybrid learning configurations. *International Journal of Lifelong Education*, 33(2), 207-232. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.838704>
- Lambert, P., & Veillard, L. (2017). L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel. *Glottopol*, 29, 52-89.
- Mayen, P., & Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations: Une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, 28, 70-83.
- Métral, J.-F. (2021). Caractériser la temporalité didactique en formation professionnelle. *Education Permanente*, 228.
- Métral, J.-F., Veillard, L., & Masson, C. (2022). Apprentissage du travail dans des situations hybrides en formation professionnelle. Le cas des techniciens et techniciennes en agro-alimentaire dans un atelier d'école. *Education et Socialisation*.
- Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. L'harmattan.
- Searle, J. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Gallimard.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Veillard, L. (2018). Le rôle des écrits dans l'apprentissage au sein d'un atelier d'école en CAP de maintenance automobile. *Revue Française de Pédagogie*, 203, 91-109.
- Veillard, L. (2021). Etude des pratiques didactiques en formation professionnelle avec la TACD. *Education Permanente*, 228, 125-136.

# COMMUNICATION No 3

## Gestes techniques, conceptualisation et sémiosis

Lucile VADCARD  
Laboratoire LARAC , Université Grenoble Alpes,  
Bâtiment BSHM, 1251 Avenue Centrale, 38400 Saint-Martin-d'Hères, France  
[lucile.vadcard@univ-grenoble-alpes](mailto:lucile.vadcard@univ-grenoble-alpes)

### Résumé

*Pour de nombreux professionnels, agir consiste en partie à effectuer des gestes techniques : la sage-femme qui évalue la position du fœtus, le charpentier qui scie une pièce de bois, etc. Un des objectifs de la formation professionnelle est alors de développer chez les apprentis un geste qui, s'il n'est pas encore expert, leur permettra d'exercer en sécurité et d'amorcer un développement professionnel continu, sur le lieu du travail.*

*La formation initiale aux gestes techniques requiert une confrontation à la matière, pour que les fonctions motrices du sujet (postures et mouvements) se coordonnent progressivement avec la conceptualisation, et finissent par y participer. Pour des raisons évidentes de sécurité et de coût elle repose sur une longue tradition d'espaces hybrides. Ceux-ci sont le plus souvent des espaces qui, au sein des institutions de formation, engagent des éléments importés du travail (des matériels comme des échographes ou appareils de radiologie en écoles de santé, ou des scies circulaires en atelier de charpente, par exemples) ou cherchant à les reproduire (en santé tous les simulateurs, des mannequins les plus rudimentaires aux systèmes les plus sophistiqués). Ces éléments matériels et ces espaces hybrides engagent aussi, plus ou moins délibérément, des registres de représentation multiples : là encore ils peuvent être des registres professionnels, des registres scolaires ou des registres intermédiaires, qui tâchent d'intégrer dans une forme scolaire des systèmes sémiotiques professionnels. Tous ces éléments sont plus ou moins congruents entre eux, et nécessitent parfois des processus de conversion complexes, peu pris en charge par la formation (Vadcard, Dépret & Markaki, 2019).*

*Or, la coordination entre différents registres est non seulement indispensable pour l'activité professionnelle mais participe pleinement à la conceptualisation : la noésis est inséparable de la sémiosis (Duval, 1993, p. 40). Dès lors, une question de transposition didactique se pose : les registres de représentation sémiotiques les plus efficaces pour accompagner le développement des apprentissages sont-ils les mêmes que ceux qui sont à l'œuvre au travail ? De la même manière, les traitements effectués sur ces registres doivent-ils être semblables à ceux que requiert l'activité professionnelle ? En nous référant aux travaux de Chevallard sur la transposition didactique (1991), nous supposons que non. Nous posons même l'hypothèse qu'un écart indispensable entre la forme professionnelle et la forme scolaire (ou formative) des objets de savoir s'applique à l'apprentissage des gestes, et pour eux, aux registres de représentation sémiotiques (Vadcard, 2019).*

*Après avoir présenté quelques éléments théoriques autour de la notion de registre sémiotique à partir des travaux de Duval, nous examinerons les registres qui sont particulièrement dédiés à la représentation des gestes. Dans un premier temps nous détaillerons leurs caractéristiques, et nous décrirons leur rôle dans les espaces hybrides de formation. Puis nous ferons quelques hypothèses et propositions sur des possibilités complémentaires d'ingénieries didactiques visant à développer conjointement conceptualisation et maîtrise des registres sémiotiques.*

### **Mots-Clés**

Espaces hybrides, systèmes sémiotiques, transitions formation-travail, alternance

### **Bibliographie**

Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 5, 37-61.

Vadcard, L. (2019). Vers une didactique des gestes techniques. Enjeux pour la formation professionnelle en santé. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bourgogne-Franche-Comté.

Vadcard, L., Dépret, C. & Markaki, V. (2019). Etude sémiotique et didactique de la formation à des gestes techniques routiniers. Colloque International de Didactique Professionnelle, Montréal.

# COMMUNICATION No 4

## Des filles de paroles. Ethnographie sociolinguistique en atelier de formation Gestion-Administration

Patricia LAMBERT  
Laboratoire ICAR, ENS de Lyon  
15 parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon Cedex 07, France  
[patricia.lambert@ens-lyon.fr](mailto:patricia.lambert@ens-lyon.fr)

### Résumé

*La voie professionnelle de l'enseignement secondaire en France scolarise depuis plus de trente ans près d'un tiers de l'ensemble des lycéens et lycéennes. Situé au sein-même des lycées professionnels, un dispositif emblématise la position intermédiaire de ces établissements entre les univers du travail et de l'école : l'« atelier » constitue le lieu dans lequel se déroule l'enseignement pratique du métier. Il représente à ce titre un des lieux essentiels pour la formation des lycéens (Tanguy, 2013). Ce dispositif demeure pourtant faiblement investi et peu documenté par la recherche. On sait encore assez peu de choses en effet sur les pratiques d'enseignement, sur la façon dont se déroulent les apprentissages et sur la place qu'occupe le langage dans ces espaces intermédiaires, non seulement en tant que vecteur pour la formation mais aussi au titre d'objet d'apprentissage.*

*Partant, les différentes contributions des réalités langagières aux apprentissages et à la socialisation des élèves dans ces ateliers scolaires méritent d'être mieux connues. Nous avons, dans cette perspective, entrepris la réalisation d'une série d'études de cas fondées sur une approche ethnographique au long cours (Lambert et Veillard, 2017 ; Veillard, 2018 ; Lambert, 2021). Une attention particulière est portée à la fois aux savoirs (techniques, savants ou autrement catégorisés) et aux ressources et activités langagières (formes linguistiques, interactions, discours, événements de communication et de littéracie) en jeu dans les situations observées et leur contexte élargi. Parmi les spécialités proposées au niveau de l'enseignement secondaire, celle du secteur tertiaire administratif « Gestion-Administration » nous intéressera particulièrement pour cette communication. Cette formation initiale prépare à des métiers dans lesquels les compétences langagières et communicationnelles occupent une place particulière. Le langage y constitue tout à la fois un vecteur d'enseignement et la matière première du processus de production. Les élèves orientés vers cette spécialité sont en majorité des filles préparées à occuper, en principe, des postes d'employés administratifs, secrétaires ou assistants de comptabilité. L'acquisition d'un capital linguistique et communicatif dans la formation à ces emplois s'avère essentielle. Il convient dès lors de souligner un paradoxe apparent : pour cette spécialité, le recrutement s'opère par défaut en direction d'élèves particulièrement réputées pour leurs faibles performances scolaires, singulièrement dans le domaine du langage, à l'oral et à l'écrit.*

*En faisant porter notre regard sur les activités, les discours et les interactions dans une variété de situations de communication observées dans des cours d'atelier, nous ferons « cas » (Becker ;*

2014) de la parole de lycéennes scolarisées dans cette spécialité Gestion-Administration. Nous montrerons ainsi que des exigences scolaires et professionnelles sont porteuses de forts enjeux pour les élèves et constituent des facteurs potentiels de différenciations entre elles, aussi bien en termes didactiques de construction de leurs savoirs généraux et professionnels, qu'en termes sociolinguistiques de leur socialisation langagière, scolaire et professionnelle.

### **Mots-Clés**

Espaces hybrides, systèmes sémiotiques, transitions formation-travail, alternance

### **Bibliographie**

Becker, H. (2014). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

Lambert, P. (2021). Le langage aux frontières du travail et de l'école. Une ethnographie des ateliers des lycées professionnels français. *Revue Langues, cultures et sociétés*, Vol. 7, n°1, juin 2021 2021, 67-78.

Lambert P. & Veillard L. (2017). L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel. *Glottopol*, 29, 52–89.

Tanguy L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle à l'école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie*, 183, 27-38.

Veillard, L. (2018). Le rôle des écrits dans l'apprentissage au sein d'un atelier d'école en CAP de maintenance automobile. *Revue Française de Pédagogie*, 203, 91-109.

# COMMUNICATION No 5

## Hybridité dans les pratiques d'accompagnement à l'insertion professionnelle : le cas des accompagnateurs d'un programme d'aide à l'insertion d'adultes vivant avec des troubles psychiques

Ayla BIMONTE  
Université de Genève, FPSE  
40, Bd. du Pont d'Arve - 1211 Genève 4, Suisse  
[Ayla.Bimonte@unige.ch](mailto:Ayla.Bimonte@unige.ch)

### Résumé

*Cette contribution vise à étudier, dans la perspective théorique et méthodologique de l'analyse interactionnelle en analyse du travail (Filliettaz, 2018, Filliettaz, et al. 2021), les pratiques d'accompagnement et de formation des accompagnateurs d'un programme d'insertion professionnelle d'adultes vivant avec des troubles psychiques et les compétences interactionnelles déployées par les participants dans ces situations.*

*De Pierrefeu & Charbonneau (2014) font une distinction entre des pratiques traditionnelles et les pratiques alternatives de réinsertion professionnelle pour les personnes avec des troubles psychiques. Les premières reposent sur le principe du train and place qui consiste à former les bénéficiaires du programme et ensuite à les insérer en milieu ordinaire. Les deuxièmes suivent le principe du place and train qui consiste à insérer rapidement les personnes en milieu ordinaire de travail et d'en assurer un accompagnement sur le long terme. Le dispositif d'aide à l'insertion professionnelle dont il est question peut être qualifié d'hybride car il intègre ces deux principes : intégrer rapidement les bénéficiaires au sein d'une entreprise sociale et assurer un soutien à la personne en poste. Le programme d'insertion étudié peut également être qualifié d'hybride à un niveau plus micro, celui des pratiques d'accompagnement destinées aux bénéficiaires du programme. Au sein de ce dispositif, le collectif de travail des accompagnateurs est composé par deux corps de métiers distincts : les conseillers psychosociaux (CPS) et les intervenants socioprofessionnels (ISP). Le travail de ce collectif interprofessionnel vise à assurer une complémentarité des pratiques d'accompagnement des bénéficiaires : les premiers assurent un accompagnement par le conseil dans le cadre d'entretiens formels ; les deuxièmes assurent un accompagnement de proximité en situation de travail sous forme de tutorat (de Pierrefeu et al., 2017). La nature de l'accompagnement proposé par ces deux types de professionnels est donc substantiellement différente. Cependant les deux ont un objectif convergent consistant à favoriser l'insertion ou la réadaptation professionnelle des bénéficiaires en fonction de leur projet personnel (de Pierrefeu et al., 2017). Cette « alternance pédagogique » entre deux modes d'accompagnement confère à cet espace de travail et de formation une hybridité supplémentaire.*

*Dans cette communication, nous traiterons des questions de recherche suivantes. Quels sont les systèmes sémiotiques employés dans les pratiques d'accompagnement des CPS et des ISP ? De*

quelle manière ces professionnels les mobilisent-ils ? Quelles sont les caractéristiques et les spécificités des systèmes sémiotiques qu'ils emploient dans l'interaction avec les bénéficiaires ? Quelle place et fonction occupent ces systèmes sémiotiques dans les situations d'apprentissage des bénéficiaires ? En nous appuyant sur les données vidéo-ethnographiques documentant des interactions d'accompagnement des bénéficiaires recueillies à la fois dans les espaces de travail des CPS et des ISP, cette contribution vise à documenter les compétences interactionnelles du collectif de travail des CPS et des ISP et à identifier les systèmes sémiotiques employés respectivement dans leurs pratiques d'accompagnement et en comprendre les similitudes, les différences et les spécificités (Filliettaz, à paraître, Filliettaz, et al. 2021).

### **Mots-Clés**

Mots-clés : compétences d'interaction ; accompagnement au travail ; insertion professionnelle ; troubles psychiques.

### **Bibliographie**

de Pierrefeu, I., & Charbonneau, C. (2014). Deux structures d'insertion professionnelle de format hybride pour personnes avec un trouble mental : les ESAT de transition de Messidor (France) et Accès-Cible SMT (Québec). *L'encéphale*, 40, 66-574.

de Pierrefeu, I., Corbière, M., & Pachoud, B. (2017). Les accompagnants à l'insertion professionnelle en milieu ordinaire pour les personnes en situation de handicap psychique au sein des ESAT de transition Messidor. *Santé mentale au Québec*, 42(2), 155-171.

Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. Friedrich & J. C. Pita Castro (Ed.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon: Editions Raisons et Passions.

Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève: Carnet des sciences de l'éducation.

Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S. & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51.

# COMMUNICATION No 6

## L'accomplissement interactionnel du travail et de la formation dans le champ de l'éducation de l'enfance : le cas des relations avec les parents

Stephanie GARCIA  
Université de Genève, FPSE  
40, Bd. du Pont d'Arve - 1211 Genève 4, Suisse  
[Stephanie.garcia@unige.ch](mailto:Stephanie.garcia@unige.ch)

### Résumé

*Notre communication propose de questionner les liens entre des interactions de travail et des interactions de formation dans un champ professionnel particulier, celui de l'accueil de jeunes enfants d'âge préscolaire en contexte institutionnel.*

*Ce contexte professionnel se caractérise par des exigences accrues en matière de conduite des interactions verbales et plus largement multimodales (gestes, regards, voix, déplacements dans l'espace, etc.). Ce « travail interactionnel » (Filliettaz & Zogmal, 2020), consistant à se coordonner avec d'autres pour agir, requière de la part des professionnels des compétences dites interactionnelles, difficilement saisissables dans le flux des interactions mais participant pleinement à leur professionnalité. A ce titre, apprendre à observer, à décrire et à repérer les formes d'organisation des interactions dans lesquelles les professionnels se trouvent engagés peut constituer une voie possible pour penser la formation continue en contexte institutionnel (Durand & Trébert, 2018 ; Trébert & Durand, 2019). En d'autres termes, il s'agit de former des professionnels à adopter un « regard analytique » particulier sur leurs pratiques, celui des interactions, à partir de traces réelles de travail (enregistrements vidéo et transcription), pour mieux comprendre une certaine facette de leur métier. En ce sens, de tels dispositifs peuvent être considérés comme « hybrides » en ce qu'ils croisent des ressources sémiotiques relatives a) aux interactions de travail documentées par des enregistrements vidéo, et b) à la situation d'interaction de formation en train de se faire, notamment dans l'usage des enregistrements dans la conduite des analyses. Mais comment les démarches d'analyse de l'interaction peuvent-elles être transposées dans des pratiques de formation ? Comment des professionnels peuvent-ils s'approprier les principes théoriques et méthodologiques de l'analyse interactionnelle au bénéfice de leur travail ? Comment les ressources de la formation participent-elles au développement des compétences professionnelles ? Plus précisément, comment les participants à la formation font usage des « outils » de l'analyse interactionnelle (vidéo et transcription) ? Et quelle en serait la part des chercheurs et celle des professionnels ?*

*Nous apportons des éléments de réponse à ces questions en nous référant à une démarche de recherche et de formation que nous conduisons à Genève (Suisse) avec des éducatrices et des éducateurs de l'enfance, et dans laquelle nous les accompagnons dans l'identification et la construction de compétences interactionnelles requises dans leur travail auprès des parents*

(Garcia & Filliettaz, 2020). Nous nous appuyons pour ce faire sur des données empiriques consistant d'une part en des enregistrements vidéo d'interactions entre éducateurs, parents et enfants et d'autre part en des enregistrements vidéo de formation continue portant sur ces mêmes situations. Nous proposons d'étudier plus précisément comment se co-construisent des actions dans le groupe de formation, notamment au moyen de l'outil vidéo et de la transcription, en ce qu'elles constituent des éléments organisateurs sur a) l'appropriation progressive des principes de l'analyse interactionnelle, et b) la co-construction d'une compréhension partagée des pratiques professionnelles analysées, répondant à des enjeux de métier.

### **Mots-Clés**

Espaces hybrides, systèmes sémiotiques, transitions formation-travail, alternance

### **Bibliographie**

Durand, I., & Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : Un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. In I. Vinatier, L. Filliettaz & M. Laforest (Eds.), *L'analyse des interactions dans le travail : outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Editions Raison & Passions.

Filliettaz, L. & Zogmal, M. (Eds.). (2020). *Mobiliser et transmettre des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Editions Octarès.

Garcia, S. & Filliettaz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123-138.

Trébert, D. & Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation : Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. In N. Blanc & V. Rivière (Eds), *Multimodalité en situation éducative et formation*, 173-198. Lyon : ENS Editions.

