
Apprentissage, participation à l'activité et identité professionnelle

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Barbara Duc

*Faculté des Sciences de l'Education
Université de Genève
Boulevard du Pont-d'Arve 40
CH-1211 Genève 4
Barbara.Duc@pse.unige.ch*

RÉSUMÉ. Cette contribution vise à mieux saisir les processus d'apprentissage ainsi que les processus de construction identitaire dans le contexte de la formation professionnelle initiale. Elle se focalise sur la participation de l'apprenant à l'activité réelle, participation que nous prenons comme un analyseur pertinent des processus de formation. Nous cherchons aussi par ce biais à préciser notre conception de l'identité professionnelle. D'une part, nous la considérons comme liée au processus d'apprentissage et comme allant de pair avec l'acquisition de savoirs et de pratiques nouvelles. D'autre part, nous considérons qu'elle se construit au cours des expériences de participation à une communauté de pratique. Nous faisons l'hypothèse qu'elle peut être appréhendée sous l'angle de l'identité située. Dans ce dessein, nous nous intéressons aux différents modes de participation de l'apprenant à l'activité d'une communauté. Nous proposons que ces modes peuvent être mis en évidence par l'analyse des interactions dans lesquelles est engagé l'apprenant.

MOTS-CLÉS : apprentissage – formation professionnelle initiale – participation – interaction – communauté de pratique – identité professionnelle – identité située.

1. Introduction

Cette contribution vise à mieux saisir les processus d'apprentissage ainsi que les processus de construction identitaire dans le cadre de la formation professionnelle initiale. Pour ce faire, nous nous focalisons sur la question de la participation de l'apprenant à l'activité réelle que nous considérons comme un analyseur pertinent de ces processus. Nous portons particulièrement notre attention sur les processus interactionnels, dans leurs dimensions verbales et non verbales, en nous demandant quels rôles ils jouent dans les situations de formation professionnelle initiale.

Afin de pouvoir aborder ces questions, nous posons deux hypothèses sur le plan méthodologique. Premièrement, nous postulons que nous pouvons aborder la problématique des processus d'apprentissages professionnels en nous focalisant sur la participation de l'apprenant à l'activité réelle en entreprise. En outre, l'examen des modalités de participation de l'apprenant nous permet aussi d'aborder la question de la construction identitaire. En effet, nous considérons que la construction de l'identité professionnelle va de pair avec l'apprentissage des pratiques d'une profession par la participation à celles-ci.

Deuxièmement, nous postulons que l'analyse des interactions verbales et non verbales est pertinente pour aborder des problématiques de formation. Dans le contexte qui nous intéresse¹, l'analyse des interactions entre les apprenants et les personnes qu'ils côtoient dans leur parcours de formation (apprenants et enseignants à l'école professionnelle, praticiens-formateurs, collègues et clients en entreprise) peut contribuer à mieux saisir les processus d'apprentissage et de construction identitaire.

Après avoir présenté le cadre théorique dans lequel s'inscrivent nos deux hypothèses ainsi que nos choix méthodologiques, nous discutons des notions de participation et d'identité professionnelle. Par une étude de cas, nous montrons ensuite comment nous pouvons aborder la question de l'identité professionnelle à travers celle de la participation à l'activité d'une communauté professionnelle.

2. Orientations théoriques et méthodologiques

Trois orientations théoriques, en lien avec des choix méthodologiques, informent notre conception de l'apprentissage dans la formation professionnelle initiale. En effet, nous considérons que l'apprentissage est un processus situé, collectif et sémiotique. Dans les sections qui suivent, nous précisons ce que nous entendons par ces termes.

¹ Le système de formation professionnelle initiale auquel nous nous intéressons est en vigueur en Suisse et repose, de manière générale, sur un système dit « dual », fondé sur l'alternance et un partenariat étroit entre l'école et l'entreprise.

2.1. L'apprentissage comme processus situé

Nous considérons premièrement l'apprentissage comme un processus situé. En ce sens, notre approche peut être catégorisée comme une approche praxéologique de l'apprentissage. En effet, nous considérons que l'apprentissage professionnel peut être étudié comme un processus qui prend place dans et à travers des actions situées : il est lié à des circonstances matérielles et sociales, elles-mêmes constituées historiquement et culturellement. Le processus d'apprentissage est ainsi lié à l'activité dans laquelle il prend place et se développe. De plus, le processus d'apprentissage émerge des interactions entre les acteurs et leur environnement social.

Nous empruntons ces idées, qui ont été discutées par de nombreux auteurs, aux champs de la *situated cognition* et du *cognitive apprenticeship* (Brown *et al.*, 1989 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) qui considèrent que la cognition et l'apprentissage sont situés et que l'activité est une part intégrante des processus d'apprentissage. Lave et Wenger (1991) soulignent à ce propos que l'apprentissage résulte de la participation à l'activité d'une communauté de pratique. Les activités situées s'avèrent être ainsi un analyseur fécond des processus d'apprentissage.

Sur le plan méthodologique, nous considérons que les processus d'apprentissage peuvent être étudiés au mieux dans les conditions réelles d'activités effectives. C'est pourquoi nous privilégions l'observation ethnographique et les enregistrements audio-vidéo comme moyens de constitution de nos données.

2.2. L'apprentissage comme processus collectif

Nous considérons aussi l'apprentissage comme un processus collectif. Nous nous fondons en cela sur les acquis de la psychologie du développement, dans la lignée de Vygotsky, qui admet que les capacités cognitives dites supérieures, ici l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, ne se conçoivent pas strictement comme des mécanismes psychiques individuels, mais impliquent des processus sociaux, historiquement et culturellement ancrés.

Dans le contexte de la formation professionnelle qui nous intéresse ici, nous considérons que si la construction de connaissances et le développement de compétences sont individuels, les conditions et les ressources pour l'apprentissage sont sociales et collectives. Nous nous référons ici aussi aux travaux de Lave et Wenger (1991), pour lesquels l'apprentissage n'est pas une activité individuelle, mais résulte de la participation ratifiée à des communautés de pratique. Selon eux, une communauté de pratique peut être définie comme un ensemble de relations entre des personnes, des activités et le monde. Elle constitue une condition intrinsèque de la construction des savoirs. La participation à une communauté devient ainsi un principe épistémologique d'apprentissage. Dans le champ de la *situated cognition*, Rogoff (1996) montre également que l'apprentissage est lié à une communauté et constitue un processus de transformation de la participation à des activités socioculturelles.

Dans la conception de l'apprentissage comme participation à une communauté de pratique, une place importante est accordée à l'autre. Billet (2001), dans le champ du *workplace learning*, et Mayen (2002), dans le champ de la didactique professionnelle, soulignent le rôle central joué par l'autre dans les processus d'apprentissage. Ils insistent sur la nécessité d'étudier les ressources collectives accessibles aux travailleurs, qu'ils soient novices ou expérimentés, sur leur lieu de travail. Billet, en particulier, montre à quel point les membres plus experts d'une communauté professionnelle jouent un rôle de « guidage » (*guidance*) dans la facilitation de l'accès du novice à ces ressources.

Sur le plan méthodologique, nous cherchons à prendre en compte le caractère collectif du processus d'apprentissage. Ainsi, nous accordons une importance particulière aux rapports des apprenants avec leur environnement social et nous focalisons notre analyse sur les interactions verbales et non verbales dans lesquelles ils sont engagés avec les différentes personnes qu'ils côtoient dans leur parcours de formation.

2.3. L'apprentissage comme processus sémiotique

Nous considérons finalement l'apprentissage comme un processus sémiotique. A la suite de Kress *et al.* (2001), nous ne concevons pas l'apprentissage comme résultant de la transmission directe de connaissances de l'enseignant à l'apprenant, ni comme résultant de la découverte, facilitée par l'enseignant, de connaissances par l'apprenant. Nous l'envisageons comme un processus de construction et de transformation de signes, et de construction conjointe de significations entre apprenant et enseignant. "Learning, we suggest, needs to be seen as a dynamic process of transformative sign-making which actively involves both teacher and student." (*ibid.*, p. 10).

Dans ce processus de construction de signes et de significations, divers systèmes sémiotiques entrent en jeu : le langage, les actions, l'organisation spatiale et temporelle, la manipulation d'objets, les gestes, etc. De ce fait, le processus d'apprentissage peut être caractérisé comme un processus multimodal : l'apprenant doit avoir accès à un grand nombre de ces modes de construction du sens pour que l'apprentissage ait lieu (Kress *et al.*, 2001).

Sur le plan méthodologique, nous cherchons à prendre en compte le caractère sémiotique et multimodal des processus d'apprentissage. Nous nous inscrivons dans une démarche d'analyse des interactions, dans leurs dimensions verbales et non verbales, en situation de formation professionnelle initiale. Pour ce faire, nous empruntons des outils de la linguistique interactionnelle (Sacks, 1992 ; Goodwin, 2000 ; Mondada, 2001) qui nous permettent de considérer comment les participants interprètent mutuellement les contributions de chacun dans le déroulement de l'interaction en portant leur attention sur une variété de ressources : marqueurs linguistiques, prosodie, gestes, etc. Le caractère multimodal des interactions dans le cadre de l'apprentissage a aussi une incidence sur les transcriptions des séquences d'activité sur lesquelles nous travaillons. En effet, nous tâchons de rendre compte de la multimodalité, du moins partiellement, en transcrivant non seulement la

dimension verbale des interactions situées, mais aussi en tentant de rendre visible la relation entre celle-ci et les autres modes de construction du sens (gestes, actions).

3. Les notions de participation et d'identité professionnelle

Après avoir précisé la façon dont nous abordons les processus d'apprentissage professionnels sur les plans théorique et méthodologique, nous développons ici notre conception de l'apprentissage comme participation sociale à des communautés de pratique. Nous montrons que cette conception de l'apprentissage va de pair avec une certaine vision de l'identité et de la construction identitaire. Nous montrons également comment la question de l'identité peut être traitée au niveau d'une analyse des interactions.

3.1. La participation progressive et ratifiée à une communauté de pratique

La notion de participation à laquelle nous nous référons ici a été développée par Lave et Wenger (1991). En effet, pour ces auteurs, la participation à des communautés de pratique est essentielle dans l'expérience sociale qu'ils définissent en termes d'appartenance et de participation à des communautés. La participation comporte à la fois une dimension sociale et une dimension personnelle : elle est d'une part appartenance à des communautés, et d'autre part, engagement de l'individu dans des pratiques. Pour l'apprenant, la participation est aussi progressive. A ce sujet, Lave et Wenger développent la notion de *legitimate peripheral participation* (1991). Ce concept permet de décrire comment le novice ou l'apprenant tend progressivement à devenir un membre à part entière d'une communauté de pratique. Dans ce parcours, c'est sa participation aux pratiques de la communauté qui se transforme : il commence par être exposé de façon périphérique aux pratiques de la communauté, puis il y participe en ayant une responsabilité limitée pour finalement y participer pleinement. Cependant, pour que cette transformation ait lieu, la participation de l'apprenant et la progression de celle-ci doivent être ratifiées et perçues comme légitimes par la communauté de pratique.

La légitimation de la participation de l'apprenant dépend surtout de l'organisation de la communauté de pratique ainsi que de la nature de la rencontre entre novices et experts. En effet, c'est de cette organisation et de la place que peut y occuper l'apprenant ainsi que des relations interpersonnelles qui peuvent s'établir entre lui et les membres experts de la communauté (son responsable de formation, ses collègues) que dépend son accès à la pratique. Cet accès se fait à travers des opportunités de participation, l'accès à l'activité en cours, aux experts, aux autres membres de la communauté, et aux informations et aux ressources à disposition dans l'environnement de travail.

Si la *legitimate peripheral participation* influence l'apprentissage, elle a aussi une incidence sur l'identité et la construction identitaire de l'apprenant. Wenger (1998) montre à ce propos que la participation à une communauté est accompagnée de la possibilité de développement d'une identité de participation : "a defining characteristic of participation is the possibility of developing an identity of

participation that is, an identity constituted through relations of participation" (*ibid.*, p. 56). Une identité de participation se constitue à travers les expériences de membre dans une communauté de pratique, à travers des relations de participation. Nous pouvons dire d'après Lave et Wenger (1991) qu'apprendre et participer à une communauté de pratique, c'est devenir une autre personne selon les possibilités permises par les systèmes de relations de la communauté.

Si la problématique des interactions et de leurs rôles dans les processus d'apprentissage et de construction identitaire n'est pas absente dans les travaux de ces auteurs, elle reste peu développée. A la suite de la préface de Hanks (Lave et Wenger, 1991, pp. 13-26), nous proposons qu'une attention plus soutenue à la problématique du langage et des interactions verbales, notamment dans des données empiriquement attestées, pourrait contribuer à analyser de façon plus précise la manière dont l'apprenant participe à la communauté en s'engageant dans différents rôles, ainsi qu'à mettre en évidence le caractère négocié de cet engagement.

3.2. Des identités professionnelles aux identités situées

En considérant que l'identité professionnelle est liée aux expériences de membres des apprenants dans des communautés de pratique, nous focalisons notre attention sur les interactions entre les apprenants et les membres de la communauté dans laquelle ils s'engagent dans le but de saisir des processus de construction identitaire. Pour ce faire, nous abordons la question de l'identité professionnelle sous l'angle de ce que les théories de l'interaction désignent par les termes d'*identité située*.

Aborder la question de la construction de l'identité professionnelle sous l'angle de l'identité située, c'est s'intéresser aux dimensions identitaires que l'apprenant construit et développe pour les besoins locaux des situations dans lesquelles il est engagé : la ligne de comportement (manière d'agir, de s'exprimer, d'entrer en relation avec l'autre) que la situation exige qu'il adopte. Ces dimensions identitaires sont intrinsèquement liées à la position qu'il occupe dans les activités conjointes dans lesquelles il s'engage (Zimmermann, 1998 ; Filliettaz, 2004). Ainsi, une des dimensions des identités situées des apprenants auxquelles nous nous intéressons sont les rôles qu'ils adoptent dans les situations d'interaction. A la suite de Goffman (1973) qui développe la notion de *rôle interactionnel*, nous distinguons différentes sous-composantes : les rôles *sociaux*, qui tiennent au statut de l'acteur et qui régissent les conditions d'accès à l'activité (ex : être un apprenant ou un formateur), les rôles *praxéologiques* liés à l'organisation interne de l'activité et aux parcelles de responsabilité assumées par l'interactant dans cette activité (ex : observer, écouter, superviser), et finalement les rôles *communicationnels*, liés aux positions que l'acteur occupe dans le circuit de la communication (ex : questionner, répondre, expliquer). Par l'analyse des interactions dans lesquelles les apprenants sont engagés, nous cherchons à mettre en évidence les différents rôles qu'ils endossent, ainsi que le caractère dynamique, réciproque et négocié de ces prises de rôles.

Nous proposons par ailleurs de mettre en lien le concept de rôle avec ceux de *face* et de *place*. La face, telle qu'elle a été introduite par Goffman, est « la valeur

sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974, p. 9). La face est ce que l'acteur présente à l'autre et qu'il essaie de préserver tout en essayant de préserver la face d'autrui. Quant à la place, elle constitue un moyen de se positionner par rapport à l'autre sur « l'axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1992). La place, comme le rôle, est une notion réciproque et fait l'objet de négociations entre les participants à l'interaction.

Les notions de rôle, de face et de place nous permettent de rendre compte de la négociation dynamique des rapports interpersonnels dans l'interaction et du caractère négocié et réciproque de l'identité située. Nous les considérons comme des outils d'analyse pertinents permettant d'étudier les processus de construction identitaire dans les interactions. Ils nous permettent d'analyser dans des données empiriquement attestées les modalités de participation des apprenants à l'activité collective et de compléter en cela les propositions de Lave et Wenger portant sur le rapprochement entre identité, participation et apprentissage.

4. Etude de cas : la construction locale d'une participation ratifiée à l'activité collective

Afin d'illustrer la problématique de la participation progressive de l'apprenant à l'activité réelle et ses effets identitaires, nous proposons d'analyser une séquence d'activité filmée qui met en scène un apprenant participant à l'activité productive d'une entreprise.

Les données auxquelles nous avons recours ici sont en lien avec un programme de recherche portant sur la mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale². Initié en 2005, ce programme a pour but de mieux comprendre comment de jeunes adultes construisent des compétences professionnelles dans les différents lieux (l'école professionnelle, l'entreprise) et les diverses activités dans lesquels ils se trouvent engagés au cours de leur formation initiale. Dans ce cadre, les données qui ont été recueillies jusqu'ici documentent les activités accomplies par des apprenants dans différents métiers (mécaniciens d'automobiles, électriciens, automaticiens) et différentes situations (cours pratiques de formation, stages pratiques en entreprises). Ces données font l'objet de différentes discussions par ailleurs (Filliettaz, à paraître ; de Saint-Georges et Filliettaz, à paraître).

La séquence audio-vidéo sur laquelle nous avons choisi de nous focaliser a été enregistrée au printemps 2006 dans une entreprise publique qui fournit en eau, en gaz et en électricité le canton de Genève. L'enregistrement a été réalisé dans son secteur de mécanique automobile, plus précisément. La séquence choisie met en

² Ce programme de recherche est subventionné par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique dans le cadre d'un subside de professeur boursier attribué au Professeur Laurent Filliettaz (PP001-106603).

scène deux acteurs principaux, à savoir un apprenant en mécanique automobile débutant et un employé expérimenté. Les acteurs sont engagés conjointement dans une tâche particulière, la réparation par soudure d'une pièce métallique d'un châssis de voiture. La séquence, d'une durée totale de cinquante minutes, documente le déroulement complet de la tâche et nous permet d'observer la progression de l'accession et de la participation de l'apprenant à la tâche.

Pour les besoins de notre étude de cas, nous avons sélectionné trois extraits de la séquence complète. Nous nous limitons à analyser la mise en route de l'activité conjointe entre l'apprenant et l'employé expert en nous focalisant sur la façon dont l'apprenant accède à la tâche ainsi que sur le régime de distribution de celle-ci. Nous montrons que la ratification de la participation de l'apprenant est construite localement et collectivement, et qu'elle a des effets au niveau de son identité telle qu'elle se construit en situation.

4.1. Vers une participation conjointe à l'activité

Le premier extrait choisi est le moment inaugural de l'activité conjointe entre l'employé (ALE) et l'apprenant (MIC). Il s'agit d'un moment de diagnostic et de choix de la marche à suivre qui prend place après le démontage de la pièce de châssis de voiture qui doit être réparée. Nous observons comment l'activité est initiée et quelle est la part qu'y prend l'apprenant. Nous donnons ici la transcription³ de ce premier extrait :

01'14 1.MIC : (je laisse) comme ça/ ((montre la pièce qu'il vient de dévisser à ALE))
 2.ALE : ouais ça on va le mettre à l'étau/
 3.MIC : hein/
 4.ALE : (mettre) sur l'étau/
 5.MIC : (ouais)/
 6.ALE : ((prend la pièce, se déplace vers l'établi et installe la pièce dans l'étau))
 7.MIC : ((range les outils qu'il a utilisés))
 8.ALE : ((va chercher une clé))
 9.MIC : ((se déplace vers l'établi))
 10.ALE : ((dévisse une partie de la pièce))
 11.MIC : ((se trouve à la droite de ALE et observe ce qu'il fait))

 02'00 12.ALE : alors soit on peut le faire/ .. comme ça/ ((pose la pièce dévissée sur la pièce de châssis)) on ressoude et on remet une plaque par-dessus/
 13.MIC : ouais ouais ((pointe la pièce de châssis)) (on essaie) ouais
 14.ALE : hein/
 15.MIC : mmh
 16.ALE : à l'intérieur/ ((tourne la pièce de châssis)) comme ça il y a juste la tête de vis hein/
 17.MIC : mmh . ouais
 18.ALE : comme ça\ ((assemble les deux parties de la pièce sur l'étau)) on va pointer on va faire là-bas/ faire les X/ ((pose la pièce de châssis sur

³ Voir conventions de transcription § 6.

l'établi, la tourne et l'examine)) X pour souder à l'intérieur on s'embête un petit peu hein/ on va déjà meuler tout ça/

19.MIC : ouais

02'41 20.ALE : XX là-bas/

((MIC et ALE se déplacent vers le poste de serrurerie))

Le premier élément que nous pouvons relever dans cet extrait est le fait que l'apprenant (MIC) joue surtout ici un rôle de spectateur. Après avoir réalisé la première tâche de démontage de la pièce et de rangement des outils utilisés, il se place à la droite de l'employé et observe ce qu'il fait. C'est l'employé (ALE) qui est l'acteur principal dans cet extrait. C'est lui qui fait le diagnostic de l'état de la pièce en l'examinant et la manipulant, puis c'est lui qui prend en charge l'énoncé de la marche à suivre. Cependant, ALE inclut le novice dans la tâche de diagnostic et d'initiation de l'activité. Il met en route l'activité tout en la présentant comme une activité commune. Ceci transparait dans les différentes verbalisations de ALE pour tenir au courant MIC sur l'activité, des verbalisations qui tendent à mettre ALE et MIC sur un même niveau de connaissance quant à cette dernière. ALE verbalise les tâches à accomplir : la tâche dans sa globalité, « on ressoude et on remet une plaque par-dessus/ » (12) et les premières sous-tâches, « on va pointer on va faire là-bas/ » et « on va déjà meuler tout ça/ » (18). Il exprime aussi une justification de la marche à suivre, « comme ça il y a juste la tête de vis hein/ » (16) et annonce les problèmes qu'ils pourront rencontrer, « pour souder à l'intérieur on s'embête un petit peu hein/ » (18). Par ces différentes verbalisations anticipatoires, ALE donne à MIC à la fois l'accès à la tâche de diagnostic et de mise en route de l'activité et l'accès à l'activité de réparation à venir elle-même. L'utilisation du pronom « on » est aussi à noter dans les différentes verbalisations de ALE pour parler de l'activité à venir : le « on » marque l'activité comme commune. Du côté de l'apprenant, il apparaît que, dans son rôle de spectateur, ce dernier a accès à la tâche en cours à travers les actions de ALE qu'il observe ainsi qu'à travers ses verbalisations qu'il ratifie (13, 17 et 19). La ratification des verbalisations de ALE par MIC montre l'engagement de ce dernier dans la tâche en tant que spectateur, mais aussi en tant que participant à l'élaboration, dans le discours, de la marche à suivre. Nous pouvons aussi relever le geste de pointage de MIC (13) qui accompagne la ratification de la prise de parole de ALE, par lequel MIC quitte son rôle de spectateur pour entrer dans celui de participant plus actif à la tâche de diagnostic de l'état d'usure de la pièce.

4.2. Du rôle de spectateur au rôle d'acteur

Le deuxième extrait choisi prend place après la préparation de la place de travail par ALE et MIC et le meulage de la pièce par ALE. A ce moment, la pièce de châssis démontée et meulée doit être soudée. C'est premièrement ALE qui entreprend de la souder avant de proposer à MIC de le faire. Au niveau de la participation de ce dernier, il sort du rôle de spectateur pour entrer dans celui d'acteur. Nous montrons comment se fait cette transition, et comment elle est localement et collectivement négociée.

07'57 1.ALE : ((prépare le chalumeau pour souder))

2.MIC : ((se trouve à la droite de ALE et observe ce qu'il fait))

08'36
[...]
09'35

3.ALE : ((prend un masque))
je vais faire un point pis après on la reTAPÉ
dedans\ . quand on fera le trou/ ((fait quelques
points de soudure))
((arrête de souder))

9.ALE : ((retourne vers le poste de soudure)) tu veux
essayer/
10.MIC : souder/
11.ALE : ouais\ tu sais faire un peu\ non/
12.MIC : ouais ouais ouais bien sûr/
13.ALE : alors\ ça comme ça/ ((pose la pièce)) je te
rebaisse un petit peu/ . hein parce que je suis à
la mil- limite de faire le trou\ hein/
14.MIC : ouais ok\
09'51 15.ALE : là/ .. mais si tu fais le trou c'est pas grave/ .
tu mets tes gants/
[...]
10'03 23.ALE : ((tend le chalumeau à MIC))
24.MIC : ouais ça doit aller/ ((prend le chalumeau)) merci
. norMAlement ((pose le chalumeau et met les
gants)) ah mais j'avais soudé pour le:
25.ALE : hein/
26.MIC : j'avais déjà soudé pour le support euh . pour pour
chez moi
27.ALE : ouais ouais mais bon là le problème c'est que:
28.MIC : ouais c'est clair c'est:
29.ALE : t'es obligé de faire juste quoi
10'16 30.MIC : ouais ouais
[...]
10'40 36.MIC : ((se penche sur la pièce en tenant le chalumeau))
ouais je soude toute la partie fissurée/ là\
37.ALE : ouais . fissurée\ après on remeule/
38.MIC : ouais . et après euh
39.ALE : on remet une plaque par-dessus/
[...]
11'01 47.ALE : ((se met à la droite de MIC))
48.MIC : j'hésite X je commence par là
49.ALE : hein/
50.MIC : je commenc-
51.ALE : tu fais point par point hein/
52.MIC : ouais ouais
((fait un point de soudure, s'arrête et pose son
masque)) attends
53.ALE : ouais mais c'est pas grave continue . XXX\ . vas-
y\
54.MIC : ((fait huit points de soudure))
ouais/
12'09 55.ALE : c'est bon/
56.MIC : ouais ouais c'est bon\
57.ALE : ((regarde)) ouais . ouais ouais

La question de l'employé « tu veux essayer/ » (9) amorce la transition, pour l'apprenant, du rôle de spectateur à celui d'acteur. En effet, avant cela, MIC a observé ALE dans ses différentes actions et l'a suivi dans ses déplacements. ALE a accompli les actions en les verbalisant et en les replaçant dans l'activité globale ; il n'a pas encore attribué de tâche à MIC et a utilisé jusqu'ici les pronoms « on » et « je ». Par la question « tu veux essayer/ », dans laquelle il utilise le pronom « tu », ALE opère une rupture avec ce qui précède : il invite MIC à entrer dans l'activité en

tant qu'acteur par la participation à la tâche de soudure en cours en lui laissant sa place. Il est intéressant de mettre en évidence les verbes qu'il utilise à ce moment. Par l'emploi du modal « vouloir », ALE pose comme condition d'entrée dans la tâche la volonté de l'apprenant à s'y engager, ce qui sous-entend le fait qu'il soit prêt à le faire. Par l'utilisation du verbe « essayer », il atténue l'exigence de réussite existant pour l'apprenant à l'entrée dans l'activité productive d'une entreprise. Enfin, par l'utilisation de ce verbe, ALE reconnaît le statut d'apprenant de MIC et les conditions atténuées de sa participation.

Cependant, MIC ne participera pas tout de suite à l'activité en tant qu'acteur. En effet, plusieurs tours de parole prennent place entre les deux participants avant que ALE tende le chalumeau à MIC (23), puis, une minute s'écoule avant que MIC commence à souder (52). Sa participation à la tâche est légitimée et négociée, dans leur interaction, entre ces différents moments. C'est premièrement sa légitimité qui est construite de manière dynamique. En effet, elle est questionnée dans l'interrogation de ALE de la compétence de MIC à accomplir la tâche, « tu sais faire un peu\ non/ » (11). MIC confirme, « ouais ouais ouais bien sûr/ » (12), et la confirmation de sa compétence légitime sa participation. Ce sont ensuite les conditions de participation de l'apprenant qui sont négociées. ALE prend en compte le fait que MIC participe en tant qu'apprenant à l'activité productive d'une entreprise. Premièrement, il l'invite à « essayer » de souder (9), puis, il diminue, en la commentant verbalement (13), la température du chalumeau qu'il utilisait précédemment. Finalement, il ajoute que ce n'est pas grave s'il fait « le trou » (*ibid.*). Alors que ALE ratifie le rôle de participant-apprenant de MIC, ce dernier cherche à être reconnu en tant que participant légitime et compétent. Il revient sur la question de sa compétence en soudure en montrant qu'il n'effectue pas cette tâche pour la première fois : « j'avais déjà soudé pour le support » (26). Par sa réponse, « mais bon là le problème c'est que: t'es obligé de faire juste » (27), ALE souligne que MIC participe à l'activité productive d'une entreprise et que l'erreur a un coût en temps et en moyens.

Les conditions de participation sont ensuite négociées au niveau de la réalisation de la tâche elle-même. C'est MIC qui amorce cette négociation par sa question : « je soude toute la partie fissurée/ là\ » (36). ALE y répond premièrement en replaçant la tâche de soudure dans la globalité de l'activité de réparation, « ouais . fissurée\ après on remeule/ » (37) et « on remet une plaque par-dessus/ » (39). Puis, il y répond en supervisant l'action de MIC. : il se place à côté de lui (47), lui fait une recommandation avant le commencement, « tu fais point par point hein/ » (51), l'encourage dans l'action, « ouais mais c'est pas grave continue » (53), et finalement, évalue le travail à la fin de l'action, « ouais . ouais ouais » (57).

Ainsi, dans cet extrait, MIC change de rôle : il quitte une position de spectateur pour endosser celle d'acteur en se substituant à ALE dans l'accomplissement d'une tâche de soudure. Cette transition est permise en grande partie par la proposition de ALE (9), puis par son encadrement.

4.3. La distribution des rôles

Le dernier extrait choisi prend place immédiatement après le précédent. Il montre comment après avoir remplacé ALE dans une activité de soudure, MIC va prendre en charge une portion propre de l'activité de réparation dans un régime complexe de distribution de la tâche. En effet, à ce moment, ALE propose à MIC de préparer une plaque métallique pendant que lui-même continue de meuler le support sur lequel elle devra ensuite être soudée. Nous nous proposons de mettre en évidence de quelle manière les tâches et les rôles sont distribués, et comment s'ouvre un espace d'autonomie pour l'apprenant.

- 12'37 1.ALE : je la meule propre/
 2.MIC : ((examine la pièce de châssis)) (c'est dégueulasse)
 3.ALE : et toi tu dessines . en:- . on peut faire avec ces bouts de ferraille non/ ((ramasse des morceaux de plaque de métal au sol)) trop mince X ((se déplace dans un autre local et revient)) XX avec 2 mm d'épais/ . à l'intérieur\
 4.MIC : ((examine la pièce)) ouais
 5.ALE : on a ICI/ ((se déplace dans un autre local)) tu vas soit à la à la: . à la grignoteuse/
 6.MIC : ((suit ALE))
 7.ALE : hein/ ((revient avec une plaque de métal))
 8.MIC : ouais
- 13'18 9.ALE : tu la traces au- tu tu la traces . avec un: bout de carton ou bien/
 10.MIC : euh ouais ouais je crois que je vais la tracer avec un bout de carton je prends un trait/
 11.ALE : tu vas chercher un bout de carton tu fais un rond comme ça/ ((pointe sur la plaque))
 12.MIC : ouais je regarde ouais
 13.ALE : hein/ après on le met à l'intérieur\
 14.MIC : mehem
 15.ALE : ça on le met ici\ ((montre sur la pièce de châssis))
 16.MIC : faut que je fasse un
 17.ALE : on mettra un point là un point là ((pointe sur la pièce)) puis après on refait un trou\
 18.MIC : mehem .. prendre un bout de carton euh::
 19.ALE : là/ ((se dirige vers un carton dont il déchire un morceau))
 20.MIC : ah y en a là-bas ((suit ALE))
- 13'42 21.ALE : faut prendre soit un ciseau/ . prends le ciseau rouge que j'ai chez moi/ ou euh le cutter le cutter premier tiroir/
 22.MIC : ouais ok ((se déplace dans la partie garage))

Dans l'extrait ci-dessus, ALE opère une distribution des rôles : « je la meule propre/ » (1), « et toi tu dessines » (3). MIC se voit attribuer la tâche de découpage d'une plaque métallique pour obtenir une pièce équivalente à la pièce endommagée. Pour ce faire, il doit premièrement réaliser un gabarit en carton pour le reporter ensuite sur une plaque métallique. ALE lui donne des consignes en lien avec cette tâche : « tu vas soit à la à la: grignoteuse/ » (5), « tu vas chercher un bout de carton tu fais un rond comme ça » (11). Par ailleurs, ALE replace la tâche de découpage de la plaque dans l'activité globale de réparation de la pièce de châssis : « après on le

met à l'intérieur\» (13), « ça on le met ici\» (15), « on mettra un point là un point là puis après on refait un trou » (17). En lui donnant ces consignes et en remplaçant la tâche dans son contexte, ALE donne les moyens à l'apprenant d'accomplir la tâche de façon autonome. Ceci est aussi perceptible dans l'interrogation de ALE : « tu la traces au- tu tu la traces . avec un: bout de carton ou bien/ » (9). Cette question force l'apprenant à anticiper et à choisir lui-même la marche à suivre pour accomplir la tâche qui lui a été attribuée. Ainsi, nous pouvons voir, dans cet extrait, que ALE orchestre la distribution des tâches et des rôles. Il permet à l'apprenant de prendre en charge le rôle et d'accomplir la tâche qui lui a été attribuée en lui donnant des consignes à son sujet et en la remplaçant dans le contexte de l'activité globale de réparation. Dans cet extrait, la participation de MIC ne se substitue pas à la participation de ALE comme auparavant. Elle est complémentaire à celle de l'employé dans un régime de distribution collective et un objectif commun.

5. Remarques conclusives

Dans cette étude de cas, nous avons mis en évidence différents modes d'organisation de l'activité commune entre un apprenant débutant et un employé expert, et, plus précisément, différents modes de participation de l'apprenant à l'activité d'une entreprise. Nous avons premièrement relevé la participation de l'apprenant en tant que spectateur (§ 4.1), puis la participation supervisée de celui-ci en tant qu'acteur (§ 4.2), et finalement sa participation autonome et complémentaire à celle de l'employé (§ 4.3). Spectateur, acteur supervisé et acteur complémentaire sont trois rôles praxéologiques qu'endosse l'apprenant dans l'interaction. Ce sont trois façons d'endosser localement le rôle social d'apprenant en situation. Nous pouvons ajouter que c'est principalement l'expert qui gère, ici, les différentes modalités de participation. Cependant, l'apprenant a sa part à jouer dans ces transitions par sa capacité à s'engager et sa disponibilité à endosser localement de nouveaux rôles.

A travers cette analyse, nous avons également montré une portion de trajectoire de participation à l'activité réussie. Au-delà de cet exemple, l'analyse ouvre sur d'autres questions.

Sur le plan de la formation professionnelle initiale, nous pouvons nous interroger par exemple sur les situations où plutôt que de faciliter la participation de l'apprenant à l'activité réelle, les interactions avec les membres de la communauté favorisent son désengagement par rapport à celle-ci. Nous pouvons nous demander ce qu'il se passe lorsque la participation et sa progression ne sont pas ratifiées ou lorsque les apprenants ne sont pas reconnus dans leurs rôles. Sur le plan méthodologique, il conviendrait ainsi de compléter cette analyse exploratoire par des données comparatives portant sur d'autres dynamiques de participation.

Sur le plan de la construction de l'identité professionnelle, nous nous sommes concentrées sur des micro-phénomènes locaux. Il s'agirait également d'explorer les phénomènes de participation sur le temps long des apprentissages. Les études empiriques portant sur ce domaine et sur la formation professionnelle initiale en

général sont encore peu nombreuses (Dubs, 2006). Etant donné les difficultés rencontrées tant par les jeunes en formation professionnelle que par leurs formateurs, il nous semble important de mieux comprendre ces dynamiques identitaires et leurs rôles dans les processus d'inclusion ou d'exclusion qui font de l'apprentissage en entreprise un succès ou un échec.

6. Conventions de transcription

MAJ	segment accentué
/	intonation montante
\	intonation descendante
X	segment intranscriptible
(hésitation)	segment dont la transcription est incertaine
:	allongement syllabique
-	troncation
.	pauses de durée variable
<u>souligné</u>	chevauchement des prises de parole
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

7. Références

- Billet, S. (2001). *Learning in the workplace : Strategies for effective practice*. Sidney : Allen & Unwin.
- Brown, J.S., A. Collins & P. Duguid. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18, 32-42.
- de Saint-Georges, I. & Filliettaz, L. (à paraître). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European journal of psychology of education*. Numéro thématique coordonné par T. Zittoun, « Transitions : bridging times, bridging spaces ».
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Berne : HEP Verlag.
- Filliettaz, L. (2004). Interaction, cognition et identités situées : Une analyse praxéologique des transactions de service. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 61-64.
- Filliettaz, L. (à paraître). « On peut toucher ? ». L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Numéro coordonné par E. de Stefani, « Regards sur la langue : les données vidéo dans la recherche linguistique ».
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Minuit.

- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32, 489-522.
- Hanks, W. F. (2001). Foreword. In J. Lave & E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 13-26.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal teaching and learning : The rhetorics of the science classroom*. London and New York : Continuum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mayen, P. (2002). Le rôle de l'autre dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Rogoff, B., E. Matusov & C. White. (1996). Models of teaching and learning : Participation in a community of learners. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development*. Oxford : Blackwell, 388-414.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford : Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Zimmermann, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk*. Londres: Sage, 87-106.

8. Référence sur le Web

- Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. In *Marges linguistiques, 1*. http://marg.lng.free.fr/documents/artml0007_mondada_l/m1052001_mondada_l.pdf