

L'invisible activité des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle

Laurent FILLIETTAZ

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

40, boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse

Laurent.Filliettaz@unige.ch

This paper focuses on mentoring practices as they are accomplished in the vocational training of early childhood educators. Students learning the occupation of early childhood educator are exposed to authentic work experiences during practicum. In such contexts, they are guided and supervised by mentors, who assist them in their early days at work. In the paper, we describe the fine-grained interaction mechanisms through which mentors exert an influence on the students' tasks, while they engage in educational activities involving children. These descriptions stress the often hidden and indirect means mentors use to bring work-related knowledge to the attention of learners in the conditions of work. In more general terms, the paper reflects on the contributions of an interactional analytic perspective to the understanding of mentoring practices in vocational education. It argues that the lack of social recognition that is often associated to the mentor's role and activities can be related to the conditions in which such activities are accomplished in and through multimodal interactions.

Keywords:

mentoring, workplace learning, early childhood education, interaction, guidance.

1. L'activité des tuteurs de la formation professionnelle comme objet d'analyse

Cet article s'intéresse aux conditions d'analyse, de compréhension et de développement d'une activité professionnelle considérée comme particulièrement énigmatique et peu reconnue, celle des "tuteurs" (Barbier 1996; Kunégel 2011). Il s'agit là d'une catégorie particulière d'acteurs, dont la contribution à la formation porte sur les dimensions pratiques du savoir professionnel et se manifeste à travers un accompagnement situé dans les conditions mêmes d'accomplissement du travail.

Dans le champ de recherche portant sur la formation professionnelle, des efforts accrus ont été récemment engagés pour mieux comprendre les conditions dans lesquelles se déploie l'activité réelle des "tuteurs". Qu'ils relèvent du champ anglo-saxon du Workplace Learning ou, plus particulièrement, de celui de la didactique professionnelle francophone, ces travaux ont eu le mérite de mettre en évidence quelques-uns des traits saillants de cette activité: a) sa contribution significative aux processus d'apprentissage en situation de travail (Billett 2001; Tynjälä 2008; Mayen 2002), b) son caractère singulier et distinct à l'égard de l'activité d'autres acteurs du système éducatif, tels que les enseignants notamment (Olry-Louis & Olry 2011; Savoyant 1995),

c) les formes particulières de conceptualisation qui caractérisent cette activité, dans ses différentes formes d'expression (Kunégel 2011).

Parmi les travaux qui se sont récemment intéressés à la problématique de l'activité des tuteurs de la formation professionnelle, un nombre croissant recourent à des cadres épistémologiques inspirés de l'analyse interactionnelle, dans une perspective de linguistique appliquée (Balslev et al. 2015; Filliettaz, de Saint-Georges & Duc 2008; Laforest 2009, 2015; Koskela & Palukka 2011 etc.). Cette perspective analytique présente plusieurs caractéristiques qui la spécifient sur le plan théorique et méthodologique (Filliettaz 2014). En premier lieu, elle reconnaît le caractère à la fois situé et praxéologiquement ancré des processus en jeu dans la construction d'une relation tutorale. Les rapports qui s'établissent entre les tuteurs et les apprenants sont contingents des activités accomplies par les participants et des environnements à la fois matériels, culturels et historiques dans lesquels ces activités sont accomplies. Ces interactions entretiennent un lien "indexical" avec ces environnements: elles en sont à la fois constitutives et constituantes. Deuxièmement, une approche interactionnelle de l'étude de la relation tutorale s'intéresse aux dynamiques à la fois séquentielles et collectives qui sont accomplies au moment où tuteurs et apprenants entrent en interaction. La relation tutorale relève d'un ajustement permanent entre les participants, qui s'accomplit de manière ordonnée et par étapes successives. Les liens temporels et séquentiels entre ces étapes constituent une condition de l'interprétation de l'action, dans sa dimension d'intersubjectivité. Enfin, la perspective dite interactionnelle reconnaît l'importance et le rôle médiateur des processus langagiers, à la fois dans l'accomplissement des activités de travail (Boutet 2008), et dans celui de l'activité des professionnels en charge de la formation. Comme le relèvent Pastré, Mayen & Vergnaud (2006), "la plupart des situations didactiques mettent en scène des échanges langagiers entre différentes catégories de protagonistes" (p. 173).

Un champ pluridisciplinaire découle d'un tel positionnement théorique, qui s'adosse à divers courants de pensée issus des sciences du langage, et qui relèvent de domaines tels que la pragmatique linguistique, la linguistique du discours, la sociolinguistique interactionnelle ou l'analyse conversationnelle. L'analyse des interactions verbales en contexte de tutorat emprunte explicitement aux méthodes et catégories analytiques issues de ces courants. Elle adopte les principes de la démarche ethnographique, centrée sur le recueil de données empiriques authentiques observables sur le terrain de la pratique. Elle vise une documentation riche et détaillée des processus interactionnels réellement accomplis, notamment au moyen d'enregistrements audio-vidéo. Elle procède à des démarches de retranscription, qui rendent disponibles à l'analyse non seulement les expressions verbales formulées, mais également des propriétés paraverbales et non-verbales qui caractérisent et accompagnent

ces formulations. Enfin, la démarche d'analyse ne se limite pas au repérage des contenus échangés, mais porte également une attention aux enjeux à la fois opératoires, relationnels et cognitifs qui sont rendus manifestes à travers la manière dont ces échanges sont organisés. C'est à ce titre que l'analyse des interactions verbales en contexte de formation a pu contribuer à mieux documenter les pratiques d'accompagnement tutoral, à la fois dans ses dimensions épistémiques (i.e. en rapport avec la mise en circulation des savoirs) et identitaires (i.e. en rapport avec les enjeux de participation et de légitimation).

Cet article s'inscrit dans la continuité de ce courant de recherche. Il y contribue dans un champ empirique particulier, celui de la formation au métier d'éducateur de l'enfance et des pratiques d'accompagnement observables en situations de stages, entre des éducatrices en formation et des tutrices endossant une fonction dite de "référente professionnelle". L'objectif de l'article est double. Il vise d'une part à présenter et illustrer les conditions dans lesquelles les processus interactionnels caractéristiques de l'activité tutorale dans le champ de l'éducation de l'enfance peuvent être constitués comme des objets d'analyse, du point de vue de leurs conditions d'accomplissement observables. Il vise d'autre part à expliciter en quoi une focale analytique centrée sur ces processus interactionnels est à même d'apporter un éclairage renouvelé sur l'activité des tuteurs et ses spécificités.

Pour ce faire, nous proposons d'examiner comment se coordonnent les étudiantes stagiaires et leur référente dans le cadre d'une pratique professionnelle impliquant de jeunes enfants dans le contexte du travail en crèche. En particulier, nous nous appliquons à décrire comment les participants rendent manifestes des enjeux de formation au sein de la conduite d'activités à caractère éducatif, orientées vers les enfants. Dans une discussion conclusive, nous dégageons quelques traits saillants de l'activité tutorale dans le champ de l'éducation de l'enfance, tels qu'ils sont repérables à travers les conditions d'accomplissement et d'analyse des processus interactionnels.

2. Le travail de guidage des stagiaires dans le travail éducatif

Dans le cadre des stages qui ponctuent leur parcours de formation professionnelle, les étudiants qui se destinent à la profession d'éducateur ou d'éducatrice de l'enfance en Suisse sont placés sous la responsabilité d'éducatrices certifiées et expérimentées, qui endossent à leur égard une responsabilité tutorale. Désignées comme des "référentes professionnelles", ces éducatrices ont pour tâche d'accueillir les étudiants dans l'institution et de leur assurer un accompagnement pédagogique. Cet accompagnement tutoral s'exprime non seulement dans le quotidien des activités éducatives conduites par les stagiaires mais également à l'occasion d'entretiens pédagogiques hebdomadaires que les référentes professionnelles mènent avec les étudiants

dans l'optique de favoriser la pratique réflexive, d'évaluer la progression des compétences et de planifier les temps d'expérimentation des étudiants.

La question qui retiendra notre attention ici est de comprendre comment s'y prennent les tutrices actives dans le champ de l'éducation de l'enfance pour aménager des opportunités de formation au cœur même des activités éducatives dans lesquelles elles se trouvent engagées dans le quotidien de leur travail avec les enfants. Pour ce faire, nous avons documenté des traces réelles de pratiques professionnelles accompagnées au moyen d'enregistrements audio-vidéo (voir notamment Filliettaz, Rémerly & Trébert 2015; Filliettaz & Rémerly 2015; Durand, Trébert & Filliettaz 2015; Filliettaz 2015; Markaki & Rémerly 2016; Rémerly & Markaki 2016).

La séquence présentée et retranscrite ci-dessous restitue une situation typique relevant de la pratique professionnelle accompagnée. Une étudiante stagiaire (STA), en première année de formation, conduit une activité de psychomotricité avec un groupe de 7 enfants âgés de 18 mois environ, en collaboration avec sa référente professionnelle (REF). L'activité consiste à explorer librement différents objets, tels que des toboggans, des tapis, des cylindres ou des tunnels en mousse. L'activité a été conçue et planifiée par la stagiaire, et validée par la référente à l'occasion d'un entretien pédagogique préparatoire. L'extrait retranscrit ci-dessous intervient dans la seconde moitié du déroulement de cette activité. La stagiaire surveille l'activité de TOM, le plus jeune enfant présent, pendant que la référente joue avec un groupe d'enfants (CAL, LUC, RAF) qu'elle place dans un cylindre en mousse. La démarche d'analyse vise à mettre en évidence comment se déploient les processus interactionnels au cours de cette séquence et comment les participants se coordonnent dans l'accomplissement d'une activité conjointe "en train de se faire":

(1) "tu veux un ballon ?" (M-A3, 41:23 – 42:48)

1. STA > TOM: TOM/ TOM/ tu restes là\ . tu restes ici\... ((STA se lève et va vers la porte d'entrée pour ramener TOM dans la salle)) allez/ [#1]
2. REF: est-ce qu'il y a une place pour RAF\ viens on essaie à trois/ . tu veux aller dedans/ ((place RAF dans le cylindre, avec CAL et LUC))
3. STA > TOM: +tu aimerais un ballon TOM/+ .. °tu veux jouer avec un ballon/° . °peut-être/° ((se lève et oriente son regard vers REF)) [#2]
4. REF: ((REF oriente son regard vers STA tout en plaçant RAF dans le cylindre))
5. STA: ((STA se déplace derrière la porte pour chercher un ballon et le tend à TOM))
6. CAL: é-ba-é-li-li/ ((regarde et pointe de l'index en direction de l'armoire où sont rangés les ballons))
7. REF: ((regarde en direction de l'armoire)) [#3] les ballons/ ah je sais pas +je sais pas si les ballons vont être dans notre activité hein c'est STA qui mène\+
8. ((fait basculer le cylindre contenant les trois enfants)) attention: le bateau il fait plouf dans l'eau:/ +attention: attention:/+
9. STA > TOM: ((STA va récupérer le ballon et le lance en direction de TOM)) tiens/
10. TOM: ((TOM fait rouler le ballon en direction de STA))
11. CAL: ((CAL sort du cylindre et s'approche de STA))

12. STA > CAL: tu veux un ballon/ . ((tend le ballon à CAL)) celui-là tu peux le donner à TOM et je vais t'en prêter un\
 13. ((STA se lève et distribue des ballons aux enfants)) tiens LUC\
 13.

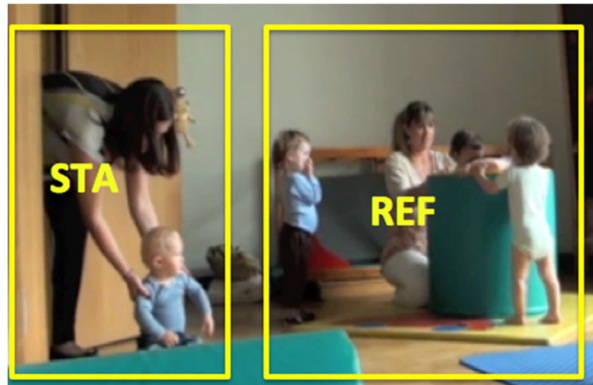


[#2] STA se lève et sollicite REF du regard au moment de proposer à TOM de lui donner un ballon



[#3] au moment où STA tend le ballon à TOM, CAL et REF regardent en direction de l'armoire où sont rangés les ballons

La configuration de participation qui sous-tend l'interaction au début de cet extrait se structure clairement autour de deux foyers distincts (Goodwin & Goodwin 2004; Markaki & Rémerly 2016). Un premier foyer interactionnel est pris en charge par la stagiaire et est orienté vers un enfant en particulier, TOM. La stagiaire sélectionne TOM comme destinataire direct de ses propos, le ramène dans l'espace d'activité ("TOM/ TOM/ tu restes là . tu restes ici", l. 1) et lui propose un ballon pour maintenir son attention dans l'espace du jeu ("tu aimerais un ballon TOM/ tu veux jouer avec un ballon /", l. 3). La référente pour sa part s'engage dans un second foyer d'interaction, qu'elle partage avec un groupe de trois enfants placés dans un cylindre. Elle s'adresse d'abord au groupe d'enfants ("est-ce qu'il y a une place pour RAF/", l. 2), puis à RAF en particulier ("viens on essaie à trois/ tu veux aller dedans/", l. 2). Les orientations corporelles et visuelles des participants, tout comme les logiques de sélection des destinataires des paroles échangées et les relations séquentielles relèvent d'une configuration de participation qui peut être caractérisée comme un "schisme" (Egbert, 1997). L'espace de l'interaction est décomposé en "régions", qui donnent lieu à des logiques d'organisation séquentielles spécifiques, et qui engagent des participants distincts (voir [#1]). C'est là une configuration typique des situations de co-animation, dans lesquelles les éducatrices se distribuent des rôles complémentaires dans l'accomplissement du travail impliquant un groupe d'enfants (Filliettaz, Rémerly & Filliettaz 2014; Filliettaz 2015).



[#1] STA ramène TOM dans la salle pendant que REF joue avec un groupe d'enfants placés dans un cylindre en mousse

Pourtant, il importe de relever que si ces foyers d'interaction se déroulent de manière parallèle, ils ne sont pas pour autant étanches l'un à l'autre mais entretiennent des relations d'interdépendance qui s'expriment de manière croissante dans le déroulement de l'activité. Pour commencer, on pourra observer que les "régions" qui composent l'espace de l'interaction ne sont pas cloisonnées et qu'elles rendent possibles des contacts visuels entre les participants. C'est d'ailleurs ce qui se passe au moment où la stagiaire formule à l'attention de TOM l'offre de lui donner un ballon (l. 3). Au moment de se lever et de formuler son offre ("tu veux jouer avec un ballon/ . peut-être/"), elle oriente son regard en direction de la référente. Celle-ci s'aligne à son regard tout en terminant de placer RAF dans le cylindre (voir [#2]). Elle s'engage donc ici simultanément dans deux foyers, dans lesquels elle endosse des rôles distincts. En ligne 6 émerge une nouvelle forme de perméabilité entre les foyers d'interaction. Au moment de voir la stagiaire sortir un ballon de l'armoire pour le tendre à TOM, CAL, une petite fille "prisonnière" du cylindre, oriente son regard et tend la main en direction de l'armoire, manifestant son intérêt pour les ballons ("é-ba-é-li-li", l. 6). De manière intéressante, la référente s'aligne visuellement à cette sollicitation (voir [#3]) et lui attribue une signification ("les ballons", l. 7). Elle répond ensuite à la sollicitation de CAL en désignant explicitement la stagiaire comme la personne de référence pour la conduite de l'activité ("ah je sais pas +je sais pas si les ballons vont être dans notre activité hein c'est STA qui mène\+", l. 7). Comme l'indique la transcription, la dernière partie de la réponse de la référente est formulée, sur le plan prosodique, au moyen d'une augmentation du volume de la voix. Ce faisant, elle inclut également les autres participants, dont la stagiaire, comme des destinataires ratifiés de son propos, avant de poursuivre le jeu en faisant basculer le cylindre et les trois enfants qu'il enferme (l. 8). Au terme du basculement du cylindre, CAL se relève et s'approche de la stagiaire, occupée à faire rouler le ballon en direction de TOM. Elle s'engage ici plus fortement encore dans le foyer d'activité placé sous la responsabilité de la stagiaire. La stagiaire valide cette sollicitation implicite ("tu veux un ballon", l. 12), tend le ballon à CAL ("celui-là tu peux le donner à TOM

et je vais t'en prêter un") et se dirige vers l'armoire pour distribuer des ballons aux autres enfants présents dans la salle (l. 13). A ce moment, l'ensemble des enfants présents délaissent le cylindre pour se regrouper autour de la stagiaire.

Du point de vue de l'accomplissement collectif d'une activité éducative, cet extrait permet de souligner la grande plasticité des configurations de participation et le travail permanent de (re)contextualisation engagé par les éducatrices. Comme indiqué par le déroulement séquentiel de cette interaction, les modalités à travers lesquelles les participants s'orientent dans les activités se transforment en permanence, de nouveaux foyers d'interaction pouvant émerger, contaminer d'autres, pour finir par les intégrer complètement.

Mais surtout, cet extrait permet également de montrer comment la référente, tout en conduisant avec les enfants des activités éducatives, maintient un engagement en direction de la stagiaire et rend manifeste son orientation vers des enjeux de formation. Par exemple, en accomplissant une activité de bercement des enfants de manière ostensive et par une prosodie marquée comme publiquement adressée, elle porte à l'attention de la stagiaire qui l'observe des usages possibles du matériel de jeu (Filliettaz, Rémerly & Trébert 2014). Par ailleurs, en s'alignant à une sollicitation visuelle de la part de la stagiaire, produite au moment précis de proposer le jeu du ballon à TOM, la référente valide implicitement l'offre et le choix effectué par la stagiaire d'introduire un nouvel objet dans le jeu. Enfin, en adressant "à la cantonade" qu'elle "ne sait pas si les ballons vont être dans notre activité" et que "c'est STA qui mène", elle place la stagiaire dans une position de destinataire indirecte de son propos et porte ostensiblement à son attention le fait que d'autres enfants souhaitent également jouer avec les ballons. Même sans s'adresser de manière directe et explicite à la stagiaire, la référente agit sur ses conditions de participation, a) en légitimant sa position d'éducatrice en charge de la conduite de l'activité, b) en validant ses choix relatifs à la progression de l'activité, c) en portant à son attention la pertinence d'envisager une relance de l'activité pour l'ensemble des enfants présents. En d'autres termes, la référente produit une forme de guidage de l'activité qui trouve d'autres voies d'expression que celles de consignes explicites, mais qui recourent à un large éventail de ressources multimodales, dont les modulations du volume de la voix, les orientations visuelles et les formes indirectes d'adressage. C'est par la mise en œuvre de ces ressources interactionnelles qu'elle rend manifeste son orientation dans un double contexte: celui d'une activité éducative ciblée sur les enfants; et celui d'un guidage tutoral ciblé sur la stagiaire.

3. L'interaction, un outil de travail et une méthode d'analyse des activités

L'analyse des processus interactionnels en contexte de tutorat, tels qu'ils sont accomplis "en actes", apporte un éclairage renouvelé sur différentes facettes de l'activité des tuteurs dans le contexte de l'éducation de l'enfance.

En premier lieu, l'analyse de la part interactionnelle de l'activité des référentes permet de mettre en évidence ce qu'on pourrait désigner comme une posture de vigilance diagnostique permanente dans le rapport des tutrices à la situation de formation. Cette posture de vigilance diagnostique semble orientée vers les modalités d'engagement des stagiaires dans l'activité et le degré d'implication des référentes dans ces mêmes activités. Mais surtout, cette vigilance diagnostique est orientée également vers les conditions de visibilité par lesquels des ressources pour l'action sont mises à la disposition des stagiaires pour apprendre le métier. Dans les interactions tutorales, des éléments du savoir professionnel peuvent être mis en circulation au moyen de différents canaux de communication (la parole, le regard, les orientations corporelles, par exemple). Comme l'indique l'extrait analysé ci-dessus, ils peuvent également être portés à l'attention des stagiaires de façon directe et explicite ou, le plus souvent, de façon indirecte et implicite.

De manière intéressante, il importe de relever que les enfants ne sont pas absents des préoccupations diagnostiques des référentes telles qu'elles sont rendues visibles dans l'accomplissement "en actes" de la relation tutorale. Au contraire, les enfants sont omniprésents et façonnent les conditions dans lesquelles les référentes apportent une aide à l'activité des stagiaires. La prise en compte des enfants exerce un pouvoir configurant sur les conditions d'engagement des stagiaires telles qu'elles sont perçues et diagnostiquées par les référentes. Les enfants induisent des perturbations qui peuvent amener les stagiaires à modifier leur orientation dans la situation. C'est le cas par exemple dans l'extrait analysé, lorsque CAR manifeste un intérêt pour les ballons et fait progressivement intrusion dans l'interaction que la stagiaire conduit avec TOM. On notera également que les enfants ne sont pas absents des stratégies de mise en visibilité des savoirs et des ressources d'apprentissage tels qu'elles sont portées à l'attention des stagiaires. Comme l'indiquent les conduites de la référente observée ci-dessus, les enfants sont parfois utilisés pour communiquer indirectement avec la stagiaire. Ils agissent comme des instances de médiation à l'égard des savoirs professionnels en jeu dans les interactions.

Il apparaît donc que les enjeux de formation, tels qu'ils résultent des objets de préoccupation des référentes au moment d'accompagner les stagiaires, semblent largement surdéterminés par les enjeux éducatifs qui président aux interactions de travail. Les tutrices actives dans le champ de la petite enfance doivent non seulement "former" des stagiaires mais "former en éduquant", c'est-à-dire interagir au sein d'un cadre pratique et éthique qui respecte la double

exigence d'un contrat éducatif en lien avec les enfants et d'un contrat de formation à l'égard des stagiaires (voir Markaki & Rémy 2016; Rémy & Markaki 2016). Les participants à l'interaction tutorale s'engagent ainsi dans ce que Goffman (1991) a proposé de désigner comme un cadre de l'expérience "modalisé", c'est-à-dire une situation dans laquelle "un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente." (p. 52). C'est le cas en effet de l'expérience du travail éducatif, lorsqu'il subit les transpositions induites par les enjeux de la formation et les prémisses organisationnelles qui lui sont liées.

Ceci permet de porter un regard renouvelé sur la problématique de la relative "transparence" ou "invisibilité" des pratiques d'accompagnement dans et par le travail. Si ces pratiques sont peu visibles, c'est non seulement parce qu'elles manquent à certains égards de reconnaissance et de considération (Kunégel 2011), ou qu'elles sont vouées à s'atténuer avec le temps (Charlier & Biémar 2012). Mais c'est aussi, voire surtout, parce qu'elles sont accomplies par les participants à l'interaction de sorte à ne pas occuper le premier plan de l'activité. Comme le soulignent nos analyses, la pratique de l'accompagnement tutoral dans le champ de l'éducation de l'enfance tend à s'effacer derrière l'action éducative. C'est par exemple en s'adressant aux enfants que les référentes peuvent fournir aux stagiaires des indices pour guider leur activité. Dans ces conditions, il apparaît que ce sont aussi les conditions mêmes de l'accomplissement de l'interaction qui oeuvrent en direction d'une relative invisibilité de l'acte de "transmettre".

Ainsi, le repérage des processus interactionnels devient une ressource précieuse pour comprendre non seulement le métier, mais également ses conditions de transmission (Filliettaz & Rémy 2015). C'est en effet par la mise en œuvre des ressources de l'interaction que les participants à la pratique professionnelle accompagnée parviennent à s'engager conjointement et simultanément dans cette stratification de foyers et d'enjeux. C'est aussi au moyen de ces ressources qu'ils sont à même d'agir sur ces configurations et de les transformer. De ce point de vue, la "mentalité analytique" qui consiste, pour le chercheur, à porter une attention outillée à ces processus et leurs conditions d'accomplissement ne peut que contribuer à une connaissance accrue de l'activité des tuteurs et à leur professionnalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. & Vinatier, I. (2015). *La part du langage: pratiques professionnelles en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et formation*, 22, 7-19.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail*. Toulouse: Octarès.
- Charlier, E. & Biémar, S. (2012). *Accompagner: un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Durand, I., Trébert, D. & Filliettaz, L. (2015). Offre et prise de place: l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (éds.), *La part du langage: pratiques professionnelles en formation* (pp. 31-60). Paris: L'Harmattan.
- Egbert, M. M. (1997). Schisming: The collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. *Research on Language & Social Interaction*, 30(1), 1-51.
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. Friedrich & J. Pita (éds.), *Recherches en formation des adultes: un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon: Editions Raisons et Passions.
- Filliettaz, L. (2015). Les ressources interactionnelles de la structuration des activités en contexte éducatif. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 11-26.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève: *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 117.
- Filliettaz, L. & Rémerly, V. (2015). Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité. In R. Wittorski (éd.), *La transmission du travail* (pp. 47-81). Nîmes: Champ social.
- 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. *@ctivités*, 11(1), 22-46.
- Goffman, E. (1990). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (2004). Participation. In A. Duranti (éd.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Basil Blackwell. □
- Koskela, I. & Palukka, H. (2011). Trainer interventions as instructional strategies in air traffic control training. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), 293-314.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris: L'Harmattan.
- Laforest, M. (2009). Savoir implicite et formation professionnelle: un point de vue interactionnel sur la maîtrise d'un genre discursif lié à la profession de sage-femme. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 59-74.
- Laforest, M. (2015). La dimension discursive de la transmission du savoir-être dans la relation tutorale. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (éds.), *La part du langage: pratiques professionnelles en formation* (pp. 93-117). Paris: L'Harmattan.
- Markaki, V. & Rémerly, V. (2016). Documenter l'activité tutorale en situation de travail: pour une approche du "travail en acte". *Sociologie et sociétés*, XLVIII(1), 143-167.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Olry-Louis, I. & Olry, P. (2011). Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale: le cas des facteurs. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(3), 269-289.

- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Rémery, V. & Markaki, V. (2016). Travailler et former: l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, 206(1), 47-59.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education permanente*, 123, 91-99.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.

Annexes

Conventions de transcription

Notation de la parole

<u>XXX</u>	chevauchements	(.)	micro-pause
(2.1)	pauses en secondes	XXX	segment inaudible
/ \	intonation montante/ descendante\	exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits	:	allongement vocalique
STA >	relation d'allocution directe	par-	troncation
°xxx°	diminution du volume de la voix		
+xxx+	augmentation du volume de la voix		