

La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle

Introduction

Laurent FILLIETTAZ

1. Au-delà de l'enseignement / acquisition des langues: vers une linguistique de la formation

La linguistique appliquée a connu au cours des deux dernières décennies des mutations profondes de ses objets d'investigation. Fortement ancrée à l'origine dans la problématique de l'acquisition des langues et le fonctionnement des interactions scolaires, elle s'est récemment ouverte à la thématique des *discours professionnels* et plus généralement au champ de *l'analyse du travail*.

Cette mutation est attestée aussi bien dans les paradigmes anglo-saxons que dans la tradition francophone (voir Mondada, 2006). Elle a donné lieu, dès le début des années 1990, à une abondante littérature qui permet de documenter différentes dimensions des activités de travail: la coordination des activités collectives dans des environnements technologiques complexes; l'asymétrie relationnelle dans les interactions de service; la contribution des réalités langagières à la construction des identités professionnelles; le fonctionnement lexico-syntaxique des formes langagières au travail; le fonctionnement conversationnel des raisonnements et des mécanismes de prise de décision; les formes de l'écrit et les actes d'écriture au travail; la communication exolingue au travail, etc. (voir Filliettaz, 2006).

Il apparaît cependant que dans les *Business Discourse Studies* anglo-saxonnes (Bargiela-Chiappini, Nickerson & Planken, 2007; Bargiela-Chiappini, 2009) aussi bien que dans le réseau francophone *Langage & Travail* (Borzeix & Fraenkel, 2001; Boutet, 2008), la question de la *formation professionnelle* n'a pas constitué jusqu'ici un objet d'investigation prioritaire. Les auteurs s'intéressent certes à la "part langagière du travail" (Boutet, 2001), à certaines propriétés des activités professionnelles et des compétences qu'elles mobilisent. Mais, à quelques rares exceptions près¹, ils ne montrent pas comment ces compétences se forment, comment l'activité

¹ Sur ce point, voir notamment la thèse de Bennert (2000) et les travaux rassemblés dans Lazar (1998).

s'organise dans des situations asymétriques du point de vue des rapports aux savoirs professionnels, et surtout comment le langage peut constituer un enjeu important dans de telles situations.

Et pourtant, le champ de la formation professionnelle recoupe largement des objets de recherche des sciences du langage, et ce pour plusieurs raisons qui tiennent aussi bien à l'évolution des réalités du travail que des mutations propres au champ de la formation professionnelle. Ces domaines de convergence méritent d'être précisés.

De nombreux travaux publiés au cours de ces dernières années insistent par exemple sur les transformations profondes attestées au cours de ces deux dernières décennies au sein des formes de productivité et de l'organisation du travail (Boutet, 2008; Lacoste, 2001). Tertiarisation de l'économie, émergence d'une société de l'information, logique de mondialisation, autant d'ingrédients qui caractérisent nos sociétés contemporaines et qui placent au centre de l'effectuation du travail la question de l'usage du langage, à l'oral comme à l'écrit. Comme le soulignent très clairement les contributions à ce volume d'Alexandre Duchêne et de Virginie André, ce renforcement de la "part langagière" du travail n'est pas sans conséquences sur les attentes formulées à l'égard des travailleurs et sur les dispositifs institutionnels mis en place au moment de leur recrutement et de leur formation. On sait aujourd'hui que les exigences en matière de littératie sur la place de travail n'ont jamais été aussi élevées (Mourlhon-Dallies, 2007, 2008), alors même que les enquêtes soulignent la précarité d'un pourcentage important de la population dans ce domaine (Amos *et al.*, 2006). Dans ces conditions, les problématiques à caractère langagier sont inévitablement appelées à devenir des objets de formation à part entière ou du moins à jouer un rôle croissant dans des dispositifs de formation initiale ou continue.

Un deuxième point qui mérite d'être souligné à ce propos réside dans l'évidente convergence observable entre certaines problématiques et catégories étudiées par les linguistes et ce qui constitue aujourd'hui des contenus récurrents de formation professionnelle. Dynamiques de groupes, pratiques de coopération, accompagnement en formation, motivation et engagement en formation, autonomie dans le travail, animations de séances, etc. se retrouvent fréquemment au cœur des programmes de formation pour adultes. Sans pour autant porter spécifiquement sur le rôle et l'organisation des pratiques langagières, ces thématiques font écho à des notions comme par exemple la coordination dans l'action, la contextualisation des discours, les processus de figuration ou encore les cadres de participation, qui constituent des points de repère bien documentés de la linguistique du discours et de l'interaction. Comme le relèvent dans ce volume Vassiliki Markaki et Lorenza Mondada, ces problématiques sont généralement abordées à partir de perspectives très différentes et trop souvent étanches les

unes aux autres. Elles mériteraient d'être davantage articulées et combinées à l'avenir.

Un troisième argument qui plaide en faveur d'un déploiement de la linguistique appliquée en direction du champ de la formation professionnelle réside dans les mutations historiques profondes qui caractérisent non pas seulement les contenus ou les objets de formation, mais encore les pratiques par lesquelles ces contenus sont actualisés et mis en œuvre. Le champ de la formation professionnelle se caractérise en effet par un mouvement prononcé en direction de la *réflexivité* (Schön, 1993). Ainsi que le souligne notamment la contribution à ce volume de Sabine Vanhulle, la pratique professionnelle ne se réduit pas à un accomplissement conforme à des prescriptions; elle devient un objet de réflexion et d'analyse pour le praticien et ce dès son entrée progressive dans le métier. Dans la foulée, de nouveaux dispositifs de formation se développent et prennent place dans les curriculums de formation initiale et continue: *analyse de pratique*, *analyse de l'activité*, *explicitation* ne constituent que quelques exemples d'une tendance aujourd'hui clairement marquée dans laquelle l'analyse de la pratique est vue comme un ingrédient constitutif de la compétence professionnelle (Marcel *et al.*, 2002; Durand & Filliettaz, 2009). Par ailleurs, de nouvelles formes de certification s'institutionnalisent, comme par exemple la validation des acquis de l'expérience (VAE), qui placent l'expérience pratique au cœur d'une logique de reconnaissance. Ces dispositifs nécessitent un important travail d'explicitation de la compétence professionnelle et aussi de nouvelles exigences professionnelles du côté des formateurs, dont l'activité consiste davantage à accompagner ce travail réflexif plutôt que de transmettre des savoirs. De manière intéressante, ce virage réflexif des sciences du travail et de la formation ne s'opère pas indépendamment des réalités langagières. Ce sont en effet une large panoplie de productions discursives orales et écrites qui médiatisent ces pratiques de formation et ces nouvelles formes de certification. Entretiens d'explicitation, entretiens d'auto-confrontation, instruction au sosie, simulations, mises en situation, portfolio, textes réflexifs, autant de genres d'activités langagières qui permettent de décliner la posture réflexive sur des registres variés. Ici aussi, des connexions étroites entre la linguistique du discours et de l'interaction et le champ de la formation se tissent pour qui souhaite mieux comprendre la nature même de ces pratiques de formation et l'organisation des ressources langagières qui les médiatisent (Plazaola Giger & Stroumza, 2007; Filliettaz, 2007; Vanhulle, 2009).

Partant de ces quelques observations, l'objectif de ce numéro du Bulletin VALS-ASLA consiste précisément à problématiser "la part langagière" des activités de formation professionnelle et ainsi à renforcer les liens entre le champ de la linguistique appliquée et les sciences du travail et de la formation. Les articles rassemblés ici visent en effet pour la plupart à étudier

des pratiques de formation dans leur organisation langagière. Ils explorent de manière à la fois originale et empiriquement illustrée la manière dont des linguistes peuvent prendre part à des débats dans le champ de la formation professionnelle, voire même contribuer à des dispositifs de formation. De la sorte, ils parviennent à faire dialoguer les concepts et les méthodes propres à la linguistique du discours et de l'interaction avec différents courants tels que la didactique professionnelle, la psychologie du travail, ou encore l'anthropologie de l'éducation, qui constituent des points de repère bien établis dans le champ de la recherche en formation.

Sur le plan empirique, les travaux présentés ici portent sur un large éventail de pratiques professionnelles, relevant aussi bien du domaine des services que de celui des professions techniques. Ils abordent des problématiques de formation relevant par exemple du management, de l'enseignement, de la périnatalité, de l'industrie du tourisme, mais aussi de métiers ou de pratiques dans lesquels ce sont des aptitudes techniques qui sont principalement en jeu: la mécanique automobile, l'automatique, le nettoyage et la conduite routière. Les perspectives théoriques et méthodologiques dont émanent ces travaux sont variées. Elles relèvent de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique, de la sociolinguistique interactionnelle, de la sémiotique multimodale ou encore de l'analyse (critique) du discours, pour ne donner ici que quelques-unes des principales orientations.

En dépit des spécificités et des différences qui les caractérisent, les contributions rassemblées dans ce volume partagent aussi un nombre important de présupposés qui méritent d'être soulignés. Premièrement, elles fondent leurs observations et leurs réflexions sur des données empiriques attestées et relevant de pratiques de travail ou de formation accomplies en contexte. Ces données sont étudiées à partir d'une perspective analytique qui considère l'usage du langage dans ses dimensions à la fois praxéologiques et interactionnelles, c'est-à-dire qui envisage la prise de parole ou d'écriture comme une construction collective orientée vers des fins pratiques de coopération et de coordination dans des activités sociales. A cet égard, les auteurs n'opèrent pas une bipartition tranchée entre la perspective des formateurs et celle des formés, ou encore entre enseignement et apprentissage. Les pratiques de formation sont envisagées avant tout comme des réalités collectives et distribuées qui appellent au dépassement de ces clivages (voir Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

Enfin, les articles réunis dans ce volume dessinent les contours encore flous de ce qui pourrait devenir un jour une "linguistique de la formation"². Ils en

² Cette expression prolonge sans prétention le champ que Boutet et Gardin (2001) appellent de leurs vœux en se référant à une "linguistique du travail".

étudient quelques-unes des thématiques constitutives, relèvent les défis méthodologiques qui se posent dans ce champ et explorent les nouvelles formes de pratiques sociales auxquelles le linguiste peut s'engager dans ce domaine. Ce sont ces enjeux à la fois théoriques, méthodologiques et plus généralement épistémologiques qui seront explicités et illustrés dans ce qui suit.

2. Apprentissage, développement et socialisation professionnelle: vers de nouveaux objets de recherche

Les problématiques qui se déclinent à l'intersection de la linguistique et des sciences du travail et de la formation sont nombreuses et nous n'en aborderons ici qu'un nombre restreint. Elles portent à la fois sur la question de l'apprentissage, du développement des compétences et de la construction des identités professionnelles.

Des connexions anciennes et profondes existent comme on le sait entre le champ de la linguistique et celui de la psychologie de l'apprentissage et du développement, en particulier parce que bon nombre de travaux de référence dans ce domaine considèrent que les productions langagières jouent un rôle central dans les processus psychiques, que ceux-ci soient envisagés sur le plan historique de l'évolution de l'espèce humaine ou sur celui du développement individuel (Bronckart, 1997). Dans une perspective vygotkienne par exemple, les fonctions cognitives dites "supérieures" ne résultent pas d'un rapport immédiat des individus à leur environnement matériel; elles impliquent au contraire l'usage de médiations symboliques et d'outils culturels signifiants (Vygotski, 1997; Moro & Rickenmann, 2004). Par ailleurs, ces fonctions sont le produit d'une interaction constante du sujet avec son environnement et les individus plus expérimentés qu'il est susceptible d'y côtoyer, comme l'indique le concept de "zone proximale de développement" auquel plusieurs auteurs de ce volume se réfèrent. Bien qu'issues à l'origine du champ de la psychologie du développement de l'enfant, ces thèses ont été largement transposées dans le champ de la formation professionnelle et de la formation des adultes, comme en atteste leur usage en psychologie du travail (Clot, 1999) ou en didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

En prolongement de ce champ, une linguistique de la formation est susceptible d'aborder les questions suivantes: comment le langage contribue-t-il aux apprentissages pratiques et professionnels? Quelles sont les formes discursives qui médiatisent ces apprentissages et comment sont-elles empiriquement attestées?

Parmi les contributions qui abordent de près ou de loin ces questions au sein de ce volume, l'article de **Marie Carcassonne et Laurence Servel** nous

semble mériter une attention particulière. Cet article porte en effet sur les interactions de tutelle et le concept d'*étayage* élaboré notamment dans les travaux de Bruner (1983). Ces notions sont appliquées à un domaine empirique particulier, celui des interactions entre moniteurs et apprenants dans le champ de l'apprentissage à la conduite automobile. L'analyse de ces données permet de distinguer différentes formes d'*étayage* dans ces interactions: l'*étayage de tutelle*, l'*étayage de réflexion* et l'*étayage d'exécution*. Marie Carcassonne et Laurence Servel relèvent à ce propos la manière dont ces différentes formes se combinent et s'articulent. Sur le plan théorique, elles soulignent l'intérêt de ces catégories empruntées à la psychologie de l'apprentissage et du développement dans le champ de la formation des adultes.

Un deuxième axe de problématisation qui se déploie à l'intersection de la linguistique appliquée et des sciences du travail et de la formation se cristallise autour des notions de *savoirs* et de *compétences*. De nombreux travaux conduits dans le champ de la formation des adultes ont proposé récemment de s'intéresser à ces notions non plus comme des catégories psychiques et individuelles, mais comme des constructions collectives situées. Par exemple, Zarifian (2001) relève que c'est dans la circulation et la connexion des connaissances et dans les contacts entre professionnels que les compétences se développent³. Dans le champ anglo-saxon du Workplace Learning, Billett (2001, 2009) soutient des thèses similaires. Il montre que les savoirs professionnels acquis sur la place de travail dépendent pour une large part des formes d'accompagnement (*guidance*) que peuvent mettre à disposition les travailleurs expérimentés⁴. Enfin, dans le domaine de la didactique professionnelle francophone, les travaux récents de Kunégel (2005) portant sur l'activité des tuteurs en entreprise soulignent les différents formats langagiers qui caractérisent les relations entre tuteurs et apprentis aux différentes étapes du parcours de formation.

³ "S'il est relativement aisé d'évaluer l'expression et l'application d'une compétence individuelle, dans une situation professionnelle donnée, il est par contre très difficile de comprendre *comment elle s'est formée*. Il nous faut donc, nous semble-t-il, porter la plus extrême attention à la circulation et la connexion des connaissances, expertises, expériences, ainsi qu'à la façon dont chaque individu peut s'y frotter au cours de ses itinéraires. C'est dans ces contacts que, pour une large part, ces compétences se développent et se réactualisent" (Zarifian, 2001: 115-116).

⁴ "Par exemple, l'accompagnement par les professionnels expérimentés facilite la compréhension des nouvelles expériences, même si seul un accès direct et répété aux tâches permettra d'affiner ces connaissances et de développer des manières propres de les réaliser. Ainsi donc, le rôle prépondérant accordé à la participation, à l'engagement des travailleurs dans un large éventail de tâches et à l'accompagnement par les collègues expérimentés permet de souligner l'importance des ressources mises à disposition par les environnements de travail. De ces "affordances" dépendent à la fois la nature et la qualité des apprentissages effectués sur la place de travail" (Billett, 2009: 46).

L'ensemble de ces travaux ont le mérite de ne pas penser la problématique des savoirs et des compétences professionnelles en-dehors des ressources langagières qui les médiatisent. Ils abordent des questions centrales qu'une linguistique de la formation est susceptible de relayer: comment les savoirs professionnels sont-ils mis en circulation en situation de travail? Comment les apprenants construisent-ils des compétences dans les interactions avec des travailleurs expérimentés? Comment ces savoirs et ces compétences sont-ils rendus accessibles dans les environnements matériels, pratiques et culturels dans lesquels ils sont mobilisés?

La contribution à ce volume de **Laurent Filliettaz** aborde explicitement quelques-unes de ces questions. Elle porte en particulier sur la problématique de l'accompagnement des apprentis novices par leurs formateurs en entreprise et propose de considérer ce processus d'accompagnement comme une construction située, dynamique, collective et multimodale. Cette approche interactionnelle de l'accompagnement permet de repérer différents formats d'interaction, selon que l'accompagnement des apprentis est spontanément proposé, explicitement sollicité, collectivement distribué ou implicitement dénié. L'illustration de ces différentes catégories à partir de données empiriques issues du domaine de la construction permet de souligner le rôle prépondérant des experts dans la manière dont les apprentis conduisent l'activité et accèdent à des savoirs professionnels. Elle montre aussi combien cette activité d'encadrement repose sur des compétences spécifiques qui ne redoublent pas nécessairement l'expertise professionnelle elle-même.

Un troisième ensemble de problématiques qui se dégage de la rencontre entre le champ de la linguistique appliquée et celui de la formation s'articule autour des processus de socialisation professionnelle. Des travaux conduits de longue date dans le champ de l'anthropologie de l'éducation (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) ont montré par exemple que les processus d'apprentissage en lien avec les pratiques professionnelles ne se réduisent pas à des acquisitions de savoirs mais procèdent d'une logique d'appartenance des apprenants à des communautés de pratique⁵. Dans cette perspective, l'apprentissage est généralement envisagé comme une participation croissante aux activités constitutives de la communauté⁶, associée à un processus identitaire de légitimation et de reconnaissance. Des liens étroits et interdépendants se tissent ainsi entre la question du rapport au

⁵ "Apprendre implique ainsi de devenir une personne différente selon les possibilités permises par ces systèmes de relations. Ignorer cet aspect de l'apprentissage, c'est ignorer le fait que l'apprentissage implique la construction d'identités". (Wenger, 1998: 152) (notre trad.)

⁶ "Plutôt que de procéder par imitation des autres ou par acquisition de connaissances transmises, nous suggérons que l'apprentissage prend place sous la forme d'une participation "centripète" à des communautés de pratiques". (Lave & Wenger, 1991: 100) (notre trad.)

savoir et celle de la socialisation professionnelle: l'existence de communautés et la participation légitime des novices constituent des conditions nécessaires à la formalisation et à la transmission des savoirs; et réciproquement, la mise à disposition de ces savoirs contribue à la constitution, à la continuité et à la transformation des communautés professionnelles.

Dans cette perspective, une linguistique de la formation est susceptible de contribuer à aborder les questions suivantes: comment les apprenants participent-ils aux activités des communautés professionnelles au sein desquelles ils évoluent? Comment leur engagement dans des activités langagières médiatise-t-il cette participation? Et surtout, comment ces engagements sont-ils évalués par les membres experts des communautés et contribuent-ils aux mécanismes de socialisation professionnelle?

La contribution à ce volume de **Marty Laforest** aborde explicitement quelques-unes de ces questions à partir du contexte de la formation pratique des sages-femmes dans des maisons de naissance au Québec. L'article se centre sur la maîtrise d'un genre de discours particulier, la "revue de dossier", auquel recourent régulièrement les sages-femmes au moment où elles partagent collectivement les cas des patientes suivies. Une analyse de deux revues de dossier par une sage-femme en formation permet de souligner la difficulté que constitue pour les novices la sélection des informations pertinentes à relayer dans ces activités langagières. Elle montre que cette sélection dépend non seulement de connaissances techniques propres au métier de sage-femme, mais encore d'un savoir relatif à l'histoire de cette pratique professionnelle dans le contexte du système de santé québécois. Ainsi donc, la prise en compte des évaluations produites par les expertes au moment de ces revues de dossier permet de mettre en évidence les logiques de socialisation à l'œuvre dans la formation des novices et plus généralement dans la constitution d'une communauté de pratique distincte des autres professions de la périnatalité.

3. Multimodalité, trajectoires et idéologies langagières: vers de nouvelles unités d'analyse

Le déploiement de la linguistique appliquée du côté des pratiques professionnelles et plus spécifiquement des pratiques de formation impose également des exigences nouvelles en matière de méthodologie d'analyse des données. Ces analyses sont amenées à prendre en compte des unités et des catégories spécifiques qui s'adaptent à la nature des processus en jeu dans le champ de la formation professionnelle. Ces unités d'analyse et ces exigences méthodologiques méritent une attention particulière.

En premier lieu, il convient de rappeler que les pratiques de formation professionnelle ne se déploient pas exclusivement sur un registre verbal. Elles

prennent place dans des environnements matériels spécifiques et engagent les participants dans des conduites interactionnelles complexes dans lesquelles ils mobilisent souvent une pluralité de ressources sémiotiques: des artefacts informatiques, des objets matériels, des illustrations schématiques, des conduites corporelles et gestuelles, etc. A cet égard, elles peuvent difficilement se satisfaire de modèles d'analyse qui négligent ces dimensions non verbales. Elles invitent au contraire à l'usage de la vidéo comme moyen de constitution des données et ne peuvent être décrites dans leur complexité que par des approches qui tentent de rendre compte des combinaisons sémiotiques complexes qui se tissent dans l'interaction (De Stefani, 2007). C'est la raison pour laquelle elles constituent un champ de développement particulièrement fertile pour les approches multimodales du discours, qu'elles relèvent d'une perspective ethnométhodologique et conversationnelle (Goodwin, 2000; Mondada, 2004) ou de la tradition sémiotique (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress *et al.*, 2001; LeVine & Scollon, 2004).

L'article de **Vassiliki Markaki et Lorenza Mondada** illustre particulièrement bien cette exigence méthodologique exprimée en direction d'une approche multimodale de l'interaction. Dans leur contribution, les auteures proposent de montrer en quoi une analyse interactionnelle conduite dans le cadre de l'analyse conversationnelle permet de rejoindre des préoccupations des professionnels et comment elle peut constituer une alternative prometteuse à des modèles de formation basés sur des logiques de généralisation pensées à distance des pratiques effectives des travailleurs. Le champ du management et ses exigences élevées en matière de gestion du temps offre un terrain empirique particulièrement intéressant pour illustrer cette thèse. Vassiliki Markaki et Lorenza Mondada étudient une brève séquence d'un exposé adressé par un manager d'une entreprise multinationale à l'attention de ses pairs. L'analyse permet de souligner le caractère dynamique de l'accomplissement de cette activité, dans laquelle l'auditoire joue un rôle configurant et participe à l'établissement d'une multitude de cadres de participation successifs. Mais surtout, l'analyse montre comment ce travail collaboratif est accompli au moyen d'un large éventail de ressources verbales et non verbales: l'alternance et les prises de tours de parole, la progression de la projection Powerpoint, les orientations corporelles et visuelles.

Pourtant, l'étude des processus de formation ne se satisfait pas complètement des logiques micro-analytiques à l'œuvre au sein de séquences locales d'interaction. Elle pose également de manière particulièrement vive la question du changement et de la dynamique sur d'autres échelles de temps. Ces questions ont été particulièrement bien posées dans les travaux de Lemke (2002) par exemple, pour qui les processus d'apprentissage ne relèvent pas seulement de microgenèses situées mais doivent être abordés également sur des niveaux à la fois méso et macroscopiques. Ces niveaux

permettent par exemple de comprendre comment les pratiques évoluent dans le temps et comment elles sont appropriées à la fois par les individus et par les communautés auxquelles ils appartiennent.

Au sein de ce volume, **Barbara Duc et Ingrid de Saint-Georges** pointent explicitement cette question méthodologique et proposent de recourir à la notion de "trajectoire située d'apprentissage" pour rendre compte des logiques de transformation à l'œuvre dans des parcours de formation professionnelle initiale. Leur article montre comment la question de l'*autonomie* de l'apprenant, qui constitue un objectif explicite des programmes de formation et une attente récurrente des milieux professionnels à l'égard des apprentis, gagne à être abordée dans une perspective à la fois interactionnelle et dynamique. L'étude de différents épisodes d'une trajectoire d'activité d'un apprenti mécanicien permet de mettre en évidence le processus d'autonomisation dans lequel il est engagé, et dont la mise en place résulte d'un ajustement entre des modalités particulières d'accompagnement par le formateur et des formes d'engagement dans l'action de la part de l'apprenti lui-même. Bien que centrée sur une temporalité relativement restreinte et propre à la conduite d'une tâche, l'analyse proposée permet de mettre en évidence les logiques de progression qui se dessinent au-delà des micro-séquences interactionnelles, sans pour autant négliger la complexité des mécanismes en jeu dans l'accomplissement situé des activités de travail et de formation.

Enfin, une troisième discussion méthodologique esquissée dans le cadre de ce volume concerne les niveaux d'appréhension des pratiques sociales étudiées et la nature des données verbales prises en compte pour cette étude. Les activités de formation professionnelle procèdent certes d'interactions situées et d'ajustements collectifs prenant place dans des environnements matériels locaux. Mais elles se déploient également dans des agencements institutionnels particuliers, façonnés par des réalités historiques et sociales qui débordent largement le cadre des interactions situées. D'une certaine manière, elles invitent à un dépassement des clivages entre perspectives micro- et macroanalytique et à une prise en compte d'un large éventail de données empiriques permettant de saisir cette complexité. Plus généralement, elles apportent aussi une justification pratique à la combinaison et au métissage des modèles d'analyse et des ressources méthodologiques à disposition.

La contribution d'**Alexandre Duchêne** à ce volume illustre clairement cette discussion. Dans son article, l'auteur s'intéresse aux idéologies langagières à l'œuvre au sein de l'industrie du tourisme et montre que les pratiques de formation constituent un domaine empirique particulièrement pertinent pour observer comment ces idéologies prolongent et reproduisent les systèmes de pensée dominants dans ce secteur d'activité. A travers une étude détaillée des formations à la communication avec la clientèle adressées aux nouveaux

collaborateurs d'une entreprise spécialisée dans le transport, Alexandre Duchêne met en évidence les logiques de normalisation qui se mettent en place à propos de l'usage du langage, et qui portent tantôt sur sa "quantité", sa "qualité" et son rapport à la "vérité". A cette fin, il ne se contente pas de recueillir et d'étudier des interactions entre formateurs et employés, mais il prend également en compte dans son analyse des extraits de la documentation pédagogique utilisée à l'occasion de ces formations et des entretiens menés avec des responsables des ressources humaines de l'entreprise. Seule une telle démarche ethnographique globale permet de rendre compte des réalités décrites dans ses dimensions à la fois micro- et macroanalytiques.

4. Evaluation, conception et animation des dispositifs de formation: vers de nouvelles implications pratiques

Les réalités de la formation professionnelle ne confrontent pas seulement le champ de la linguistique du discours et de l'interaction à des problématiques spécifiques et à des exigences méthodologiques nouvelles. Elles permettent également au linguiste d'envisager des formes d'implications pratiques diversifiées en amont ou en prolongement de son travail d'analyse. En particulier, elles invitent la recherche en linguistique à dépasser une posture strictement descriptive d'analyse de corpus pour engager des formes de collaborations variées avec les acteurs concernés. C'est ici la pertinence sociale du champ de la linguistique qui est en jeu et qu'un redéploiement en direction de la formation professionnelle peut contribuer à renforcer. Parmi les formes d'engagements pratiques possibles, trois nous semblent plus particulièrement représentées au sein de ce volume: l'évaluation, la conception et l'animation de dispositifs de formation.

Une première forme de réinvestissement possible d'une approche linguistique en formation professionnelle réside dans l'adoption d'un point de vue évaluatif sur les dispositifs de formation considérés. Dans cette perspective, le linguiste cesse d'observer en extériorité une réalité dans laquelle il s'interdit toute forme de parti pris. Ses outils descriptifs sont mis au service des acteurs, dans des logiques d'émancipation, d'adaptation des environnements à leurs besoins ou encore de dénonciation des rapports de pouvoir (Wodak & Meyer, 2009). Une telle posture critique est explicitement endossée dans l'article d'Alexandre Duchêne, qui, derrière les idéologies langagières mises en évidence dans l'analyse des données, dénonce une certaine conception du travailleur comme "agent" et non pas comme "acteur". Ainsi donc, l'approche linguistique des pratiques de formation peut constituer une ressource intéressante pour questionner, à partir d'une perspective qui n'est pas interne aux sciences du travail et de la formation, la qualité des dispositifs de formation, leurs spécificités et leurs effets.

Mais le linguiste peut aussi franchir le pas de la posture évaluative et s'engager concrètement dans l'action avec les acteurs concernés. Son travail peut par exemple contribuer à des nouvelles formes de certifications, alimenter un travail de conception de dispositifs de formation ou encore servir de matériau empirique à l'occasion de la mise en place de tels dispositifs. La contribution à ce volume de **Virginie André** rend compte de manière détaillée d'une telle expérience, dans laquelle des linguistes sont sollicités par des associations professionnelles en vue de contribuer à l'établissement d'un référentiel de compétences dans le domaine des métiers du nettoyage. Virginie André montre comment une approche sociolinguistique et discursive basée sur une observation des pratiques langagières effectives permet d'établir un tel référentiel. Elle relève et commente aussi les écueils et les résistances que rencontre le linguiste dans ces démarches: l'instrumentalisation de la recherche par des intérêts corporatistes; la difficulté de faire admettre les continuités qui existent entre les compétences langagières et les compétences professionnelles; et par conséquent la mise en place encore improbable de dispositifs de formation permettant d'aborder de manière intégrée ces différentes facettes de la compétence professionnelle. En dépit de ces difficultés, ce travail montre de manière particulièrement intéressante comment des méthodes et des outils élaborés dans le cadre de la linguistique peuvent aussi, même modestement, contribuer à revaloriser certaines professions et à développer de nouvelles formes de qualifications.

Enfin, l'approche linguistique des pratiques de formation peut être mobilisée non seulement dans un travail de conception des dispositifs de formation, mais également dans la régulation ou le pilotage de tels dispositifs. Elle peut par exemple aider à mieux identifier les effets de la formation et à diagnostiquer chez les apprenants des modifications de leur rapport au savoir à partir de leurs productions langagières. C'est un tel cas de figure qu'illustre la contribution de **Sabine Vanhulle** dans le champ de la formation des enseignants. Dans cet article, des outils émanant de la linguistique du discours et de l'énonciation sont mobilisés pour étudier des textes réflexifs produits par des enseignants en fin de formation initiale. L'analyse de ces textes permet de relever la diversité des savoirs mobilisés à l'occasion de cette formation, et qui portent non seulement sur des dimensions académiques et institutionnelles, mais encore sur des registres pratiques et expérientiels. L'analyse permet aussi, dans une perspective contrastive, de mettre en évidence des manières différentes pour les étudiants de se positionner face à ces savoirs, dans des logiques tantôt adaptatives, tantôt subjectivantes. Dans cette démarche, le langage n'est plus seulement conçu comme une ressource qui médiatise l'activité de formation; il est utilisé aussi comme un possible indice des apprentissages réalisés. C'est à ce titre qu'il

peut constituer une ressource intéressante pour les formés comme pour les formateurs eux-mêmes.

Ainsi donc, les contributions rassemblées dans ce volume explorent différents aspects des relations nombreuses et complexes qui peuvent se nouer entre le champ de la linguistique appliquée et celui de la formation professionnelle. En particulier, elles démontrent de manière à la fois convaincante et originale que la légitimité sociale et la pertinence scientifique de ces rapports dépassent de loin la question locale de l'enseignement des langues en contexte professionnel. Sans toutefois évacuer cette problématique, qui demeure une préoccupation centrale des praticiens (voir Mourlhon-Dallies, 2008), il importe de montrer que les instruments d'une linguistique du travail et de la formation peuvent se décliner sur des registres bien plus variés, qui à leur tour peuvent servir de cadre élargi pour repenser la question du langage comme "objet" de la formation professionnelle. Les travaux présentés ici constituent des tentatives claires allant dans ce sens. A n'en pas douter, ils couvrent ici un champ émergent dans lequel beaucoup reste à faire, mais dans lequel surtout la linguistique peut trouver de nouvelles formes d'application.

BIBLIOGRAPHIE

- Amos, J. *et al.* (2006): *Relever les défis de la société de l'information. Les compétences de base des adultes dans la vie quotidienne. Rapport genevois de l'enquête internationale ALL 2003.* Genève (SRED).
- Bargiela-Chiappini, F. (2009): *The Handbook of Business Discourse.* Edinburgh (Edinburgh University Press).
- Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C. & Planken, B. (eds.) (2007): *Business Discourse.* New York (Palgrave Macmillan).
- Bennert, K. (2000): *Negotiating participation: Trainee-coworker interaction in vocational placements.* Thèse de doctorat. Cardiff University.
- Billett, S. (2001): *Learning in the workplace: strategies for effective practice.* Crows Nest (Allen & Unwin).
- Billett, S. (2009): *Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail.* In: M. Durand & L. Fillietaz (éds.): *Travail et formation des adultes.* Paris (Presses universitaires de France), 37-63.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (éds.) (2001): *Langage et travail. Communication, cognition, action.* Paris (CNRS).
- Boutet, J. (2001): *La part langagière du travail. Bilan et évolution.* In: *Langage & Société*, 98, 17-42.
- Boutet, J. (2008): *La vie verbale au travail: des manufactures aux centres d'appel.* Toulouse (Editions Octarès).
- Boutet, J. & Gardin, B. (2001): *Une linguistique du travail.* In: A. Borzeix & B. Fraenkel (éds.), *Langage et travail. Communication, cognition, action.* Paris (CNRS).
- Bronckart, J.-P. (1997): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).
- Bruner, J. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire.* Paris (Presses universitaires de France).

- Clot, Y. (1999): *La fonction psychologique du travail*. Paris (Presses universitaires de France).
- De Stefani, E. (2007): *Regards sur la langue. Les données vidéo dans la recherche linguistique*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 85.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (éds.) (2009): *Travail et formation des adultes*. Paris (Presses universitaires de France).
- Filliettaz, L. (2006): *Linguistique appliquée et activités de travail: Etat des lieux et perspectives dans le champ francophone*. In: Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 32(1), 47-71.
- Filliettaz, L. (2007): *Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE*. In: *Le français dans le monde*, 41, 158-168.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008): *Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques*. In: L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles (De Boeck), 17-39.
- Goodwin, C. (2000): *Action and embodiment within situated human interaction*. In: *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London (Arnold).
- Kress, G. *et al.* (2001): *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London (Continuum).
- Kunégel, P. (2005): *L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs*. In: *Education permanente*, 165, 127-138.
- Lacoste, M. (2001): *Peut-on travailler sans communiquer?* In: A. Borzeix & B. Fraenkel (éds.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris (CNRS), 21-53.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Lazar, A. (éd.) (1998): *Langage(s) et travail: enjeux de formation*. Paris (INRP).
- Lemke, J. L. (2002): *Language development and identity: multiple timescales in the social ecology of education*. In: C. Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization*. London (Continuum), 68-87.
- LeVine, P. & Scollon, R. (eds) (2004): *Discourse analysis and technology: multimodal discourse analysis*. Washington (Georgetown University Press).
- Marcel, J.-F. *et al.* (2002): *Les pratiques comme objet d'analyse*. In: *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mondada, L. (2004): *Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise de tour*. In: *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.
- 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.
- Moro, C. & Rickenman, R. (éds.) (2004): *Situation éducative et significations*. Bruxelles (De Boeck).
- Mourlhon-Dallies, F. (éd.) (2007). *Langue et travail. Le français dans le monde*, 42.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris (Didier).
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006): *La didactique professionnelle*. In: *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (éds.) (2007): *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles (De Boeck).
- Schön, D. (1993): *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal (Éditions Logiques).
- Vanhulle, S. (2009): *Des savoirs en jeu au savoir en jeu. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne (Peter Lang).

Vygotski, L. S. (1997): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).

Wenger, E. (1998): *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge (Cambridge University Press).

Wodak, R. & Meyer, M. (eds.) (2009): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London (Sage).

Zarifian, P. (2001): *Objectifs compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris (Editions Liaisons).