Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 90, 99-124, 2009
qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Développer l'autonomie dans un dispositif de formation professionnelle initiale: les ressources de l'interaction

Barbara DUC & Ingrid DE SAINT-GEORGES
Université de Genève, FPSE, Equipe Interaction et Formation,
40, Boulevard du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4
Barbara.Duc@unige.ch, Ingrid.DeSaint-Georges@unige.ch

In this article we address a key issue in vocational training: the question of how learners develop autonomous ways of working. We discuss more particularly the role scaffolding interactions play in the development of learners' autonomy. We begin by highlighting how autonomy, competencies and tutoring are intertwined, as shown in the literature concerned with the sociology of work and with education. We then propose that the notions of *roles*, *multimodality* and *trajectory of learning*, drawn from interactional sociolinguistics and multimodal discourse analysis can illuminate the study of scaffolding interactions. In particular, they are useful to trace the dynamic evolution in the learning trajectory of one apprentice from a situation of lesser to more autonomy. On the theoretical and methodological plane, the article aims to show that linguistic tools can be usefully called upon and contribute to improving our understanding of the situated practices involved in vocational learning and education.

Keywords:
Interaction, vocational training, autonomy, scaffolding

1. L'autonomie en formation: une nécessité énigmatique

Dans le champ de la formation professionnelle initiale en Suisse, et particulièrement dans le système "dual"[1], formateurs, chefs d'entreprise, maîtres d'apprentissage, enseignants, se plaignent régulièrement du "manque d'autonomie" chez les jeunes. Ils en imputent tantôt la faute à la trop grande dépendance des apprenants par rapport à l'autorité parentale, tantôt à l'érosion de celle-ci. Ils invoquent le manque de motivation et de projet professionnel, ou le déficit de sens de la société contemporaine. Ces constats débouchent la plupart du temps sur un sentiment d'impuissance ou de fatalisme. Parallèlement, ces mêmes acteurs affirment l'importance de former les apprentis pour qu'ils soient capables de "faire seul" ou de "se débrouiller". L'autonomie est également une des compétences visées dans les ordonnances sur la formation professionnelle rédigées par l'office fédéral pour la formation professionnelle et la technologie (OFFT). Elle est ainsi au centre de tous les discours. A y regarder de plus près, cependant, les moyens à

[1] Le système "dual" est un dispositif de formation professionnelle initiale en cours en Suisse. Il repose sur un principe de juxtaposition de temps de formation en situation de travail et de temps de formation en école professionnelle.

© 2009 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

mettre au service de cette finalité ne sont pas très clairs: quelles sont les conditions qui favorisent le développement de l'autonomie dans les situations d'apprentissage au travail? Quelles ressources s'avèrent nécessaires pour permettre un processus d'autonomisation? Dans la littérature sur la formation professionnelle, peu de sources d'information existent qui permettent de préciser comment l'autonomie se forme ou quelles pratiques permettent de la stimuler.

Dans cet article, nous reprenons ces questionnements en nous interrogeant en particulier sur le rôle joué par les interactions tutorales dans le développement de processus locaux d'autonomisation tels qu'ils se déploient dans des situations d'apprentissage au travail. Plus spécifiquement, nous mobiliserons des outils théoriques et méthodologiques issus de la sociolinguistique interactionnelle et des approches multimodales du discours pour aborder les questions suivantes: *quelles sont les actions verbales et non-verbales qui participent à la construction d'une posture d'acteur autonome dans les rencontres entre formateurs et apprentis sur la place de travail?* Nous nous intéresserons ici aux formes d'étayage mises en place par un formateur et à la dévolution progressive de tâches à un apprenant. Nous nous interrogerons aussi sur la part de l'apprenant dans le développement de son autonomie: *quelles sont ses marges de manœuvre et le degré de responsabilité qu'il prend dans l'effectuation des tâches qui lui sont proposées et comment marque-t-il son autonomisation?*

Pour aborder ces questions, nous commencerons par rappeler comment la notion d'autonomie a pu être traitée dans le champ du travail et de la formation (§ 2.). Nous préciserons ensuite les ressources qu'une sociolinguistique interactionnelle et une approche multimodale du discours peuvent constituer pour analyser des processus locaux de construction et de négociation de l'autonomie (§ 3.). Enfin, ces ressources théoriques et méthodologiques seront mises au service d'une étude de cas visant d'une part à mieux comprendre comment les travailleurs experts étayent l'activité d'apprenants vers des conduites plus autonomes et, d'autre part, à décrire les moyens que ces derniers utilisent pour défendre et accroître leur autonomie dans la pratique professionnelle (§ 4.).

2. L'autonomie dans le champ du travail et de la formation

S'intéresser aux mécanismes d'autonomisation implique de s'interroger en amont sur le sens qu'on accorde à la notion d'autonomie. Les travaux conduits dans le champ du travail et de la formation soulignent combien la question de l'autonomie est tout à la fois centrale dans les rapports sociaux et en même temps traversée de tensions et de paradoxes qui en rendent difficile l'appréhension. Pour bien saisir les enjeux liés au développement d'une posture d'acteur autonome en formation professionnelle, nous commencerons

par préciser ce que l'on entend par autonomie dans le champ du travail et chercherons à donner quelques points de repères concernant la manière dont on a pu traiter la question de l'autonomie en emploi. Nous montrerons ensuite en quoi l'autonomie en formation peut présenter des caractéristiques à certains égards différentes des spécificités de l'autonomie au travail. Dans ces paragraphes, nous ne viserons donc pas à rendre compte de façon exhaustive de la manière dont la question de l'autonomie a pu être traitée dans ces deux champs, mais plutôt à souligner quelques éléments de contraste.

2.1 L'autonomie dans le champ du travail

Dans le champ du travail, la question de l'autonomie a été traitée notamment par les ergonomes et par les sociologues du travail (Chatzis *et al.*, 1999; Perrenoud, 1999, 2000, 2002). Ces travaux ont permis de mettre en lumière les relations complexes qui existent entre autonomie, indépendance et prescription de l'activité, d'une part, ainsi qu'entre autonomie et compétences, d'autre part. Nous abordons successivement ces deux points dans les paragraphes qui suivent.

Tout d'abord, ergonomes et chercheurs dans le champ de la sociologie du travail proposent que le travailleur expérimenté ne peut exercer son travail sans que s'y exprime une part d'autonomie. Spécialiste de son activité, le travailleur expérimenté est en principe celui qui est capable d'accomplir son activité de manière auto-suffisante, sans qu'il y ait nécessité d'une intervention de la part d'autrui. Chatzis, par exemple, propose de concevoir l'autonomie dans le travail comme

> la capacité d'un sujet (individuel ou collectif) de déterminer librement les règles d'action auxquelles il se soumet, de fixer, à l'intérieur de son espace d'action, les modalités précises de son activité, sans qu'un extérieur (ici l'organisation formelle) ne lui impose ses normes (Chatzis, 1999: 29-30).

Cette définition renvoie à l'autonomie comme l'exercice d'une certaine forme de liberté et d'indépendance, impliquant une maîtrise des règles du jeu du travail. Toutefois, on peut dire que quel que soit le niveau de poste, l'auto-législation apparaît rarement comme tout à fait complète, même à l'intérieur d'un espace d'action propre. Des mécanismes de "contrôle" viennent la plupart du temps fixer des limites et des conditions à l'autonomie. Dans les cas les plus extrêmes, comme le travail à la chaîne par exemple, les normes et les prescriptions limitent ainsi la part d'initiative du travailleur à sa portion congrue. Cependant, les sociologues du travail et les ergonomes pointent clairement que même dans ces situations de fortes prescriptions, les travailleurs "tentent toujours d'aménager leur poste de travail pour qu'ils présentent certains traits d'une condition autonome" (Perrenoud, 2000: 15). L'autonomie dans ce contexte ne relève plus d'une complète indépendance mais trouve à se loger "dans l'écart entre le prescrit et le réel. Là où le

travailleur doit faire preuve d'initiative pour combler les défaillances de la norme ou peut prendre clandestinement des initiatives pour contourner la norme" (Chatzis, 1999: 29). Cette marge d'autonomie est à la fois nécessaire pour l'entreprise – la production s'arrêterait si les travailleurs ne se jouaient pas constamment des règles pour adapter leurs activités aux situations réelles rencontrées et ne bricolaient pas sans cesse pour pallier les défaillances de la prescription. Elle est aussi nécessaire pour le travailleur – elle lui permet de ne pas se sentir aliéné par le travail et de dégager du sens dans celui-ci[2].

Quelle que soit la marge de manœuvre du travailleur pour accomplir une action autonome, il peut difficilement exercer ou revendiquer son autonomie s'il n'a pas au préalable développé des capacités à agir de manière efficace, c'est-à-dire s'il n'a pas construit un ensemble de *compétences*. Les sociologues du travail n'ont pas manqué de pointer l'importance de cette autre tension, non plus entre "autonomie" et "prescription" cette fois, mais entre "autonomie" et "compétence" dans le travail. Perrenoud (2002) souligne ainsi que le rapport entre autonomie et compétence est double. En effet, d'une part, pour se voir reconnaître de l'autonomie ou accroître son étendue, il faut le plus souvent avoir des compétences reconnues et avérées. Sans la reconnaissance par le collectif de qualités comme la capacité de jugement, l'aptitude à la tâche, le sens de ses propres limites, etc., le travailleur ne se verra généralement pas accorder une grande autonomie. D'autre part, l'autonomie apparaît comme "une condition incontournable d'un déploiement de la compétence" (Zarifian, 2001). Si le travailleur ne fait ou ne peut jamais faire preuve d'initiative, s'il ne construit pas ou ne peut pas construire un espace d'action propre, il ne sera pas en mesure de développer ses compétences. De ce rapport double entre autonomie et compétence, il s'ensuit que la seule manière d'apprendre l'autonomie est d'avoir l'opportunité de l'exercer; comme le note Perrenoud (2002), développement de l'expertise et étendue de l'autonomie sont généralement étroitement associés. Il s'ensuit aussi que c'est en grande partie en fonction des compétences que l'autonomie peut être négociée et accrue.

Ces discussions très rapidement esquissées ont le mérite de mettre en lumière à la fois l'importance de l'autonomie pour le bon fonctionnement du travail, mais aussi pour défendre et garantir la marge de manœuvre et d'initiative du travailleur. Toutefois, elles apportent peu d'éléments relatifs à la manière dont l'autonomie du travailleur peut s'accroître et se développer

---

[2] Dans les nouvelles formes du travail, on assiste parfois à une récupération et un détournement du sens de cette autonomie. Sous forme d'injonction paradoxale, l'autonomie se voit de plus en plus "prescrite" et "imposée" à un travailleur qui devient tenu de s'engager "autrement" dans le travail, en élaborant lui-même les règles et les procédures de son activité, sans que ce surcroît d'investissement et de responsabilité ne soit reconnu ou financièrement compensé (Veltz, 1999).

(Perrenoud, 1999). Elles évoquent également peu les formes d'autonomie auxquelles les novices peuvent prétendre au début du processus de formation, au moment où leur répertoire de compétences est encore restreint. A de nombreux égards, quand on parle d'autonomie chez les apprenants, on renvoie en effet à d'autres phénomènes et questionnements que ceux qui concernent l'autonomie des travailleurs expérimentés (Ria, 2009). Qu'en est-il dès lors de l'autonomie de l'apprenant en formation professionnelle initiale?

2.2 L'autonomie dans le champ de la formation

L'autonomie en formation présente d'autres caractéristiques que l'autonomie au travail (Bourreau & Sanchez, 2007; Méard & Bertone, 1998; Perrenoud, 1999, 2002; Portine, 1998). Le premier point à relever est le caractère limité de l'autonomie dans le champ de la formation professionnelle. D'une part, lorsque l'apprenant est formé en entreprise, son travail est soumis à supervision et évaluation tout au long de son parcours de formation. D'autre part, l'apprenant est en phase de familiarisation avec les connaissances, les savoirs, les normes, etc. du métier. Même si une part d'autonomie lui est reconnue, elle n'en demeure pas moins restreinte par le fait qu'il n'a pas encore développé toutes les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier.

Plus largement, le fait d'apprendre implique également de facto que l'apprenant accepte de se soumettre au moins momentanément à l'influence du formateur et donc de se mettre en position de dépendance par rapport à lui (Méard & Bertone, 1998). Dans ces conditions, l'activité de formation apparaît comme paradoxale: comment penser en effet le passage de cette dépendance à l'autonomie?

Plusieurs auteurs amènent à penser que même si ce paradoxe ne peut pas être véritablement résolu, l'accompagnement et l'encadrement jouent néanmoins un rôle fondamental dans le processus d'autonomisation locale des apprenants (Filliettaz, ce volume; Kunégel, 2005; Portine, 1998). Outre le fait que l'encadrement permet de développer des compétences dont on a vu qu'elles étaient cruciales pour la reconnaissance de l'autonomie (cf. § 2.1), il constitue aussi un facteur clé pour créer les conditions qui favoriseront la prise d'initiative, le développement de savoir-faire et de savoir-être professionnels, etc. En effet, c'est de la manière dont les formateurs organiseront l'espace de travail et de formation, des ressources mises à disposition, et de l'engagement de l'apprenant (Billett, 2001; Portine, 1998) que dépendent le déploiement et le développement des compétences professionnelles qui permettent de nouvelles formes d'autonomie.

Parmi les modes d'encadrement du novice qui semblent jouer un rôle primordial dans le développement de l'autonomie, on peut noter l'étayage tutoral. Cette notion s'inspire de la notion de "zone de développement

potentiel" de Vygotski (1997) et de celle d' "étayage" de Bruner (1983) pour désigner, dans les travaux de Kunégel issus de la didactique professionnelle par exemple, "un mode d'accompagnement de sujets inexpérimentés par des sujets connaissants, dans le but de rendre les premiers capables et autonomes" (Kunégel, 2005: 129). Ce mode d'accompagnement n'est pas statique. Il évolue au contraire pour rester constamment adapté aux besoins et à l'évolution des compétences du tutoré (voir Carcassonne & Servel, ce volume).

Kunégel (2005) montre ainsi que les relations entre tuteurs et apprenants prennent différentes formes au cours du temps. L'organisation des échanges passe ainsi progressivement d'un format "en tandem", où maître et apprenti travaillent ensemble de manière rapprochée, à un format d' "autonomie relative", où l'apprenti fonctionne presque comme un membre expérimenté du collectif de travail (132). Au cours de cette trajectoire, la marge de manœuvre du novice s'accroît. Le passage d'un format à un autre dépend de la manière dont le tuteur conceptualise plusieurs éléments de la situation:

> les caractéristiques de l'apprenti (niveau de compétence probable et potentiel); les caractéristiques de la tâche (le degré de difficulté en rapport avec le niveau présumé de l'apprenti, les passages délicats lors de l'exécution, les risques encourus en cas d'erreur, les possibilités de rattrapage); les caractéristiques de la situation de médiation dans le contexte de l'entreprise (de quelle marge dispose-t-on pour assurer l'accompagnement et comment transformer des situations de production en situations potentielles de développement?) (136).

On le voit, c'est donc un rapport complexe entre apprenant et tuteur qui se dessine ici. L'évolution des formats d'interaction montre que l'autonomie ne s'acquière pas de façon immédiate mais correspond au contraire à un processus en spirale, caractérisé par des phases de latence et de progression, des avancées et des retours en arrière (Portine, 1998). Ce processus pose des interrogations sur le plan méthodologique: comment analyser empiriquement cette construction d'une posture progressivement plus autonome? Etant donné que l'étayage prend la forme d'interactions, une approche issue de la linguistique du discours et de l'interaction nous semble à même de fournir des ingrédients théoriques et méthodologiques pour aborder cette question. Nous les détaillons ci-dessous.

3. Les ressources d'une approche interactionnelle

Les recherches évoquées dans la section précédente mettent en évidence que l'autonomie est toujours un processus à la fois *interactif* et *dynamique*: l'autonomie se construit dans les contacts et les échanges avec autrui et résulte d'un processus qui évolue au fil du temps. Ces caractéristiques sont intéressantes de notre point de vue car elles impliquent qu'on puisse voir la trace de l'autonomisation dans l'enchaînement des prises de parole et des comportements des acteurs. Trois notions traitées notamment dans le champ

des approches interactionnelles nous semblent en particulier utiles pour repérer et analyser les processus d'autonomisation tels qu'ils peuvent se donner à voir dans les échanges de tutelle: les notions de *rôles,* de *multimodalité*, et de *trajectoire*.

Les processus d'autonomisation peuvent tout d'abord se donner à voir en étudiant les prises de "rôles" dans l'interaction (Goffman, 1973). Les approches interactionnelles pointent que toute interaction nécessite de la part des participants qu'ils s'engagent dans la conversation, coordonnent leurs actions, adoptent des attitudes culturellement et socialement adéquates, bref, qu'ils occupent certaines places et endossent certaines lignes de conduite ou "rôles" reconnaissables dans l'interaction. Ces rôles se traduisent sur le plan langagier par l'adoption de certaines manières de dire et de s'engager dans l'interaction. Par exemple, en fonction des rôles occupés dans l'interaction, locuteurs et interlocuteurs ne se partageront pas forcément le temps de parole de manière symétrique, n'auront pas nécessairement recours typiquement aux mêmes actes de langage, choisiront des formes d'adressage en lien avec leur statut dans la situation, etc. Les rôles présentent la caractéristique d'être une catégorie dynamique: ils peuvent être négociés ou renégociés au cours de l'interaction et se construisent au fur et à mesure du déroulement séquentiel des tours de parole. Appliquée à la question de l'autonomisation, la notion de rôle est utile pour tracer l'évolution des rapports tuteur / tutoré. Elle permet, par exemple, de mettre en évidence dans quelles conditions un apprenant est amené à endosser une posture d'"acteur autonome", et comment ces conditions sont construites sur le plan verbal. Elle permet également d'identifier comment s'élaborent les transitions qui lui permettent de passer d'un rôle à autre, comme par exemple de celui d'observateur à celui d'acteur principal de l'activité. De ce point de vue, l'analyse des prises de rôles et de leur construction sur le plan langagier rend possibles l'observation et la description de processus d'émergence d'une autonomie relative.

Deuxièmement, le marquage d'un processus d'autonomisation ne se joue pas uniquement sur le plan verbal mais se donne aussi à voir au niveau de comportements, de gestes, ou d'actions. Analyser les processus d'autonomisation en formation professionnelle nécessite ainsi de dépasser les simples échanges verbaux et exige de prendre en compte d'autres régimes de significations. Les approches *multimodales* du discours thématisent depuis les années 90 la nécessité de ne pas se cantonner à une vision logocentrique de l'interaction pour prendre en considération le rôle des gestes, des actions, du monde matériel ou de l'espace dans les situations de communication[3] (Goodwin, 2002; Heath & Hindmarsh, 2002; Kress & van Leeuwen, 2001;

[3] Pour une présentation générale de ce champ et de ses racines historiques, antérieures aux années 90, voir de Saint-Georges (2008a).

Mondada, 2004). Ces approches postulent que le processus de signification résulte de la combinaison entre une pluralité de modes, et qu'il convient de mieux comprendre à la fois la spécificité de chaque mode et les effets de sens qui résultent de leur combinaison. En outre, dans le champ de l'éducation, plusieurs auteurs ont proposé que dans les processus d'enseignement-apprentissage, les dimensions actionnelles, gestuelles, spatiales et verbales contribuent de manière centrale à la circulation des savoirs et la construction des nouvelles compétences. Ils ont montré la manière dont on pouvait étudier ces questions empiriquement (Kress *et al.*, 2001; Roth, 1996). A propos de la question de l'autonomisation, la perspective multimodale offre des pistes pour observer in situ comment les comportements et les discours d'un apprenant, ainsi que ses manières d'occuper l'espace, peuvent rendre visible une autonomie assumée, ou au contraire marquer son besoin d'accompagnement. Elle permet aussi de voir comment un tuteur exerce son accompagnement: le fait-il de manière rapprochée (étayage verbal, démonstration par l'action) ou au contraire en aménageant l'espace pour pouvoir assurer une surveillance à distance? Enfin, la perspective multimodale offre des prises pour observer le rôle des objets, de l'espace, du temps, comme ressources sur lesquelles s'appuyer pour favoriser le développement de nouvelles compétences.

Une troisième et dernière ressource nous semble utile à mobiliser: la notion de "trajectoire située d'apprentissage" (de Saint-Georges, 2008b; de Saint-Georges & Filliettaz, 2008), en partie construite à partir de la notion de trajectoire chez Strauss (Strauss, 1992; Strauss & Barney, 1970). La notion de trajectoire est pour nous un outil heuristique permettant de tracer comment un ingrédient d'une situation évolue d'un épisode interactionnel à un autre. Dans le champ de la linguistique, l'analyse de l'interaction s'est traditionnellement centrée sur l'analyse de séquences interactionnelles locales et ponctuelles. Depuis quelques années, cependant, on assiste au développement de corpus et d'instruments d'analyse visant à prendre en compte non plus des événements isolés mais des suites d'épisodes constitutifs de trajectoires, et ainsi à élargir l'empan temporel de l'analyse. Ces recherches d'unités d'analyses dynamiques sont perceptibles à la fois dans le champ de l'analyse du discours ainsi que dans celui de l'éducation (Erickson, 2004; Lemke, 2002; Scollon & Wong Scollon, 2004; Serres & Ria, 2007; Wortham, 2006). Appliquées au champ de l'éducation, elles amènent par exemple les chercheurs à ne plus se focaliser sur un épisode unique dans une situation d'apprentissage mais à analyser des suites d'épisodes s'étendant sur un déroulement temporel plus large pour analyser différentes étapes d'un apprentissage (Carcassonne & Heberlé-Dulouard, 2009; Filliettaz, 2008; de Saint-Georges, 2008b). Elles conduisent aussi à l'observation des reformulations ou resémiotisations qui peuvent se produire d'un épisode à l'autre (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, à par.) ou d'un contexte d'apprentissage à un autre (Leander, 2002). Elles autorisent encore le

développement de nouvelles réflexions sur la question du transfert des connaissances (Lemke, 2002; Stevens *et al.*, 2008). De notre point de vue, l'analyse des processus d'autonomisation implique la prise en compte de la manière dont les configurations de l'étayage et les prises de rôles peuvent évoluer au cours de plusieurs épisodes successifs d'une trajectoire située d'apprentissage. Dans le cas présent, nous analyserons donc une trajectoire d'autonomisation, allant d'un moment d'initiation du processus d'autonomisation à son aboutissement. Nous resterons sur le grain fin d'une séquence d'apprentissage courte afin de souligner l'importance de ces interactions locales dans la "mise en mouvement" (Zarifian, 1999: 55) que constitue l'autonomie.

4. Une trajectoire locale d'autonomisation

Les données que nous proposons d'analyser ici ont été recueillies dans le cadre d'un programme de recherche portant sur la formation professionnelle initiale (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008[4]). Les extraits[5] que nous étudions proviennent d'une séquence vidéo enregistrée en 2006 dans une entreprise publique, fournisseur de gaz, d'eau et d'électricité dans le canton de Genève (Suisse). Cette entreprise accueille chaque année des apprentis dans plusieurs secteurs, dont celui de la mécanique automobile. Nous focaliserons notre attention sur les interactions tutorales entre un apprenant (MIC), en première année d'apprentissage dans ce domaine, et un employé (ALE) qui supervise ici son travail[6]. Les séquences que nous discuterons montrent ces deux acteurs engagés dans une tâche spécifique: la réparation par soudure d'une pièce métallique d'un châssis de voiture (Fig. 1). La séquence totale dure cinquante minutes et montre une trajectoire d'évolution des rôles endossés par MIC dans l'action et une transformation progressive des modalités de sa participation à l'activité.

---

4 Ce programme s'intitule "La mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Analyse des interactions verbales et non verbales". Il a reçu un subside du Fonds national suisse pour la recherche scientifique dans le cadre d'un subside de professeur boursier attribué au Professeur Laurent Filliettaz (PP001-106603 et PP00P1-124650).

5 Ces données ont fait l'objet de différentes discussions par ailleurs (Duc, 2007, 2008). Nous reprenons ici une partie de l'argumentation développée dans Duc (2008).

6 Nous aurons recours au terme de tuteur pour désigner ALE. Précisons toutefois qu'il n'est pas le tuteur attitré de MIC mais que différents employés endossent tour à tour ce rôle au cours de sa formation.

Fig. 1: La pièce métallique de châssis de voiture en fin de réparation

Dans la suite de cet article, nous reprenons trois épisodes de cette trajectoire qui mettent en lumière successivement:

- une situation d'incitation à la prise en charge du rôle d'acteur supervisé dans la tâche (Episode 1);
- une situation de négociation où MIC tente de faire valoir son autonomie en négociant des manières propres d'agir par rapport à une forme de prescription (Episode 2);
- une situation mettant l'apprenti en position de faire seul et incluant une forme de reconnaissance de l'autonomie de l'apprenti par le tuteur (Episode 3).

Dans l'analyse de ces trois épisodes, nous nous focaliserons sur les modes de participation à l'activité de l'apprenant, les rôles qu'il endosse au cours de la trajectoire située d'apprentissage ainsi que les indicateurs verbaux et non-verbaux du processus local d'autonomisation en cours par rapport à une tâche.

4.1 Temps initial: l'autonomie accompagnée

Le premier extrait choisi prend place après que la pièce de châssis a été démontée de la voiture. Son état a été diagnostiqué par ALE, qui a choisi la marche à suivre et l'a verbalisée à l'intention de MIC. La pièce doit maintenant être meulée et soudée. ALE a entrepris d'effectuer la soudure lui-même, tout en donnant une série d'explications à MIC sur la procédure à réaliser. MIC l'écoute et l'observe. Quelques instants plus tard, ALE propose à MIC de prendre le relais dans l'activité de soudure et de la réaliser lui-même. Cet instant marque l'initiation d'une séquence où l'apprenant est invité à prendre en charge le rôle d'acteur dans la tâche. Examinons les conditions d'accompagnement dans lesquelles se fait cette proposition.

(1) tu veux essayer (Film No 30, 07'57 – 10'45)[7]

07'57 1. ALE: ((prépare le chalumeau pour souder))
2. MIC: ((se trouve à la droite de ALE et observe ce qu'il fait)) [#1]
3. ALE: ((prend un masque))
je vais faire un point pis après on la reTAPE dedans\ . quand on fera le trou/ ((fait quelques points de soudure))
((arrête de souder, pose le masque et le chalumeau))
4. MIC: ((se penche sur la pièce que ALE vient de souder))
08'36 5. ALE: ((prend la pièce dans ses mains)) avant de tout souder on va euh . préparer une pièce/ ... pour souder ((montre l'emplacement sur la pièce)) de bord en bord mais on a très peu de place pour passer hein\
6. MIC: ouais
7. ALE: ((lime la pièce, puis se déplace vers un autre établi pour redresser la pièce à l'aide d'un marteau))
8. MIC: ((suit ALE))
09'35 9. ALE: ((se déplace vers le poste à souder)) tu veux essayer/
10. MIC: ((suit ALE)) 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/
16. MIC: mmh euh:: ouais ouais
17. ALE: t'as assez de sensibilité avec le pistolet-là/
18. MIC: ouais j'ai assez de sensibilité\
19. ALE: hein/
20. MIC: ouais ouais j'ai assez de sensibilité\
21. ALE: hein/
22. MIC: ouais ouais j'ai j'ai assez de sensibilité/ je pense\ je sais pas/
10'05 23. ALE: ((tend le chalumeau à MIC)) [#2]
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\
31. ALE: alors attends ça on avance un peu/ ((déplace le poste à souder))
32. MIC: ouais s'il te plaît\
33. ALE: le masque tac/
34. MIC: ((prend le masque)) merci\
35. ALE: moi je prends aussi le masque/ ((met le masque)) bien que ça touche la pince hein/

[7] Conventions de transcription (voir Annexe).

```
10'40 36. MIC:    ouais ouais .. bon
                  ((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/
```

#1: MIC observe ALE faire quelques points de soudure

#2: ALE tend le chalumeau à MIC

Pour l'apprenant, l'initiation de la prise en charge du rôle d'acteur[8] est amorcée par la question de ALE "tu veux essayer/" (l.9) par laquelle il lui propose de prendre en charge la réalisation de la tâche de soudure de la pièce. En effet, avant cela, MIC a observé ALE dans ses différentes actions et l'a suivi dans ses déplacements (l.2-8, #1). ALE a accompli les actions (préparation du poste de soudure, soudure, limage, etc.) en les verbalisant et en annonçant les tâches à venir ("je vais faire un point pis après on la reTAPE dedans\" l.3; "avant de tout souder on va euh . préparer une pièce/" l.5) ainsi qu'en mentionnant ce qui peut poser problème ("mais on a très peu de place pour passer hein\" l.5). 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 invite MIC à participer à l'activité en tant qu'acteur en lui cédant sa place[9].

Il est intéressant de mettre en évidence les formes verbales utilisées à ce moment. Par l'emploi du verbe 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 à l'égard de l'apprenant. Enfin, par l'utilisation de cette modalisation, ALE rend manifestes les conditions atténuées de la participation de MIC à la tâche en cours. Il a une obligation de moyen mais pas de résultat.

---

[8] Nous ne nous référons pas ici à l'usage que fait Goffman (1981) de la notion d' "acteur" qui désigne tout individu en situation d'interaction. Nous désignons, par ce terme, celui qui fait, qui accomplit l'action (l'action de soudure dans ce cas).

[9] Dans une analyse de type goffmanienne (1981), nous pourrions dire que dans cette séquence d'interaction s'opère une reconfiguration du cadre participatif au cours de laquelle les rôles praxéologiques du tuteur et de l'apprenant se modifient.

Cependant, la prise en charge du rôle d'acteur est localement et collectivement négociée. On constate en effet que malgré la proposition, MIC ne participe pas tout de suite à l'activité en tant qu'acteur. Plusieurs tours de parole prennent place avant que ALE ne tende le chalumeau à MIC (l.23, #2); puis une minute s'écoule avant que MIC engage l'action de souder. Entre ces étapes, les conditions de participation à la tâche de l'apprenant sont explicitement négociées. Cette négociation porte successivement sur plusieurs objets: la légitimité de la participation de MIC et l'évaluation de son niveau de compétence, les enjeux de sa participation, la sécurité et enfin l'ordre dans lequel effectuer les différentes étapes de la tâche à accomplir. Ces points sont détaillés ci-dessous.

Premièrement, la légitimité de la participation de MIC est négociée à travers le questionnement portant sur ses compétences. En effet, la question de la prise en charge du rôle d'acteur dans la tâche est d'emblée liée à l'identification du niveau de développement de compétences (ici la soudure) chez l'apprenant. En ligne 11, ALE demande à MIC s'il a déjà soudé: "tu sais faire un peu\ non/". MIC confirme, "ouais ouais ouais bien sûr/" (l.12), et s'applique ainsi à rendre légitime sa participation. Cependant, cette légitimité est à nouveau questionnée par la suite. ALE cherche à s'assurer que MIC a assez de sensibilité malgré l'usage de ses gants, condition nécessaire pour souder, "t'as assez de sensibilité avec le pistolet-là/" (l.17). MIC hésite "ouais ouais j'ai j'ai assez de sensibilité/ je pense\ je sais pas/" (l.22), et finalement affirme "ouais ça doit aller" (l.24). Sa réponse hésitante montre l'enjeu que constitue pour lui la légitimation de sa participation. Pour renforcer sa légitimité à participer en tant qu'acteur aux opérations de soudure, MIC trouve d'ailleurs un stratagème. Il revient peu après sur la question de sa compétence en soulignant qu'il n'effectue pas cette tâche pour la première fois: "j'avais déjà soudé pour le support" (l.26).

Ce sont aussi les enjeux liés au statut et au rôle de MIC dans l'activité qui sont progressivement négociés dans cette séquence d'interaction. ALE prend en compte dès le départ le fait que MIC participe en tant qu'apprenant à l'activité productive et non en tant que travailleur expert. Cette prise en compte est rendue manifeste de différentes manières. Comme nous l'avons déjà relevé, ALE invite d'abord MIC à "essayer" de souder (l.9), puis, sur le plan de l'action, il diminue la température du chalumeau en verbalisant cette opération ("je te rebaisse un petit peu/ . hein parce que je suis à la mil- limite de faire le trou\", l.13). Enfin, il ajoute que ce n'est pas grave s'il fait "le trou" (l.15). ALE ratifie ici le rôle d'apprenant de MIC en lui offrant des conditions de participation qui ne sont pas identiques à celles attendues d'un travailleur expert. Cependant, quelques tours de parole plus tard, et paradoxalement lorsque l'apprenant est amené à répéter qu'il sait faire ("ouais ça doit aller/ merci . norMAlement", l.24), le mécanicien ne manque pas de rappeler que les

enjeux de réussite de la tâche subsistent bel et bien malgré ces conditions atténuées: "mais bon là le problème c'est que: t'es obligé de faire juste" (l.27-29).

C'est aussi la sécurité de l'apprenant lors de sa participation à l'activité qui est énoncée comme condition préalable d'accès à l'activité de soudure. ALE prend en effet un soin particulier à équiper MIC de façon à ce qu'il puisse souder en toute sécurité. Il lui fournit d'abord une paire de gants ("tu mets tes gants/", l.15), puis un masque ("le masque tac", l.33). A travers ces différentes actions verbales et non-verbales, ce sont aussi des normes et des modes de faire culturellement ratifiés dans le collectif de travail que ALE met en évidence pour MIC.

Finalement, les conditions de participation de l'apprenant sont négociées au niveau du déroulement de la tâche à accomplir. C'est MIC qui amorce cette négociation par une question: "je soude toute la partie fissurée/ là\" (l.36). ALE y répond tout d'abord en replaçant la tâche de soudure dans la globalité de l'activité de réparation ("ouais . fissurée\ après on remeule/", l.37; "on remet une plaque par-dessus/", l.39). Il y répondra par la suite en supervisant les gestes de MIC lorsqu'il effectuera la soudure.

Cet extrait est intéressant à plusieurs égards par rapport à la thématique qui nous occupe ici. Il permet de mettre en évidence, d'une part, que l'initiation du processus d'autonomisation pour l'apprenant se traduit ici par l'offre d'une opportunité de participation à la tâche en tant qu'acteur. D'autre part, il montre que cette offre et l'endossement du rôle d'acteur sont négociés dans l'interaction entre l'apprenant et son tuteur. Cette négociation met en jeu par ailleurs trois ingrédients principaux. Premièrement, l'initiation du processus d'autonomisation passe par un aménagement de la situation de travail, que ce soit au niveau de la réorganisation de l'environnement matériel, de l'atténuation des conditions de réussite ou de l'étayage du tuteur. Deuxièmement, ce processus dépend étroitement de l'évaluation et de la reconnaissance des compétences de l'apprenant. Et finalement, il s'accompagne ici d'une transmission de la part du tuteur des normes et valeurs du collectif de travail avec lesquelles l'apprenant doit se familiariser et qui s'avèrent tout aussi importantes que les compétences techniques pour devenir un travailleur autonome dans ce contexte.

4.2 Temps intermédiaire: l'autonomie négociée

Le deuxième extrait choisi prend place peu après le précédent. Il montre comment, après s'être substitué à ALE dans une activité de soudure, MIC va prendre en charge une portion propre de l'activité de réparation de la pièce de châssis endommagée. Cette fois, ALE propose à MIC de préparer une plaque métallique qui devra être soudée à la pièce sur laquelle ils ont déjà travaillé, pendant que lui-même continue à meuler cette pièce. Cette préparation

implique plusieurs activités: MIC doit tracer un gabarit qui servira de modèle pour fabriquer la pièce, le découper, le reporter ensuite sur une plaque de métal, qui sera découpée puis meulée. Nous proposons d'examiner comment l'apprenant s'engage dans la tâche qui lui est attribuée, et comment il négocie son autonomie dans l'accomplissement de celle-ci.

(2) tu veux pas plutôt faire avec celle-là (Film No 30, 17'11 – 24'08)

17'11	1.	MIC:	((MIC coupe le gabarit pendant que ALE meule, s'arrête et s'éloigne; MIC reporte ensuite le gabarit sur la plaque de métal et s'approche de la cisaille pour la découper; il allume la cisaille, l'actionne et coupe la plaque)) [#1]
20'36	2.	ALE:	((s'approche de MIC)) par contre euh: . gaffe-toi/
	3.	MIC:	((interrompt la découpe de la plaque au moyen de la cisaille))
	4.	ALE:	tu veux pas faire plutôt avec celle-là/ ((pointe en direction de la grignoteuse)) parce que ça c'est dangereux hein/ t'as vu les- les mains ici euh: . non/ si tu te sens mai:s je s- soit t'enlèves les mains/ tu la places/ comme il faut/ [#2]
	5.	MIC:	hein/
	6.	ALE:	hein t'enlèves les mains tu les mets pas là-dessous hein/
	7.	MIC:	ouais ouais c'est bon/ ((reprend la découpe de la plaque au moyen de la cisaille))
	8.	ALE:	((s'éloigne))
	9.	MIC:	((MIC continue à couper la plaque au moyen de la cisaille, puis l'éteint. Il s'approche ensuite de la grignoteuse qu'il examine en cherchant comment l'allumer))
21'45	10.	THI:	tu veux l'allumer/
	11.	MIC:	((se retourne)) hein . hein/
	12.	THI:	tu veux l'allumer/
	13.	MIC:	ça/ ouais ouais mais euh: .. il faudrait euh elle est branchée/ ((continue à examiner la grignoteuse))
	14.	THI:	((vient allumer la grignoteuse))
	15.	MIC:	ah
	16.	THI:	c'est ici ((pointe la partie coupante de la grignoteuse)) hein que ça marche c'est ça qui coupe
	17.	MIC:	ah ouais OK mais en fait j'ai- je s- pfff ah pis faut appuyer ah OK ouais OK ((cherche à positionner sa plaque)) attends (9 sec.) comment je pourrais la mettre euh: comme ça\
	18.		((MIC actionne la grignoteuse, coupe la plaque; après avoir terminé, il éteint la grignoteuse et retourne au poste de soudure; alors que ALE est en train de limer, MIC se dirige vers la meule qu'il allume))
23'55	19.	ALE:	((regarde ce que fait MIC en passant à côté de lui pour ranger son casque, poursuit sa route et se ravise)) tu mets pas les gants/
	20.	MIC:	((se retourne)) euh: non moi ça je préfère faire à mains nues
	21.		((MIC meule alors que ALE lime))

#1: MIC coupe la plaque à la cisaille

#2: ALE met en garde MIC ("ça c'est dangereux")

Au cours de cet épisode, MIC s'engage dans l'espace d'autonomie que ALE a ouvert pour lui en lui attribuant une parcelle de la tâche globale à accomplir. Par rapport à la première séquence étudiée, c'est une organisation du travail très différente qui se dessine. En effet, une fois les différentes ressources mises à la disposition de MIC (consignes, explications, matériel), les deux acteurs ne partagent plus totalement le même espace de travail. Ils sont occupés dans des régions différentes de l'environnement de travail. ALE est occupé à la meule alors que MIC coupe le gabarit, le reporte sur la plaque de métal, se déplace à la cisaille et commence à découper la plaque (l.1, #1). Tout en suivant les consignes qui lui ont été données, MIC travaille de façon plus autonome et peut faire des choix quant aux moyens pour accomplir son action (le choix de la cisaille pour découper la plaque par exemple). Néanmoins, son espace d'autonomie reste supervisé par son tuteur et d'autres membres du collectif de travail. Nous proposons d'analyser trois interventions qui dénotent de cette supervision constante tout en montrant des traces de prise d'autonomie par MIC.

C'est premièrement ALE qui intervient alors que MIC est en train de couper la plaque métallique au moyen de la cisaille. Son intervention a avant tout une fonction sécuritaire ("par contre euh: . gaffe-toi/ . tu veux pas faire plutôt avec celle-là/ ((pointe en direction de la grignoteuse)) parce que ça c'est dangereux hein/", l.2-4, #2). Toutefois, l'offre de faire différemment n'est pas énoncée sous la forme d'une injonction mais plutôt d'une suggestion ("si tu te sens mai:s je s-", l.4). Cette suggestion laisse à MIC la possibilité de choisir. Ce dernier affirme son mode de faire ("ouais ouais c'est bon/", l.7) en poursuivant pendant un temps la découpe de la plaque au moyen de la cisaille (l.7), affirmant par là même son autonomie dans l'action.

Deuxièmement, c'est un autre collègue (THI) qui intervient alors que MIC cherche à allumer la grignoteuse. En effet, après avoir poursuivi un moment son travail à la cisaille, MIC se dirige vers la grignoteuse, suivant en cela la suggestion énoncée par ALE. Face à cette machine, MIC rencontre un obstacle: il ne sait pas la mettre en route. THI, engagé à proximité dans la réparation d'un poids lourd, interprète le comportement de MIC devant la

machine (l.9) comme un besoin d'aide. Il intervient en vérifiant tout d'abord l'objectif visé de MIC: "tu veux l'allumer/" (l.10). MIC confirme ("ouais ouais mais euh: ", l.13) sans demander l'aide de THI et en continuant à examiner la machine. Néanmoins, la question qu'il pose par la suite, "il faudrait euh elle est branchée/" (l.13), rend visible aux yeux de THI qu'il ne sait pas comment s'y prendre. L'employé allume alors la machine pour lui, puis lui indique comment elle fonctionne ("c'est ici ((pointe la partie coupante de la grignoteuse)) hein que ça marche c'est ça qui coupe", l.16) lorsqu'il constate que MIC cherche la lame à un mauvais endroit. A la suite de cette intervention, MIC peut reprendre la tâche de façon autonome et se questionne sur la meilleure manière de positionner la plaque pour obtenir la découpe désirée ("comment je pourrais la mettre euh: "après comme ça\, l.17).

La dernière intervention qui nous intéresse ici prend place au moment où MIC, une fois la découpe de la plaque réalisée, retourne dans l'espace occupé par ALE qui est en train de limer. En effet, alors que MIC s'installe devant la meule et l'allume (l.18), ALE se rapproche de l'endroit où se trouve MIC pour aller ranger son casque et jette un œil sur le travail de MIC et lui demande: "tu mets pas les gants/" (l.19). La question de ALE pourrait être interprétée à nouveau comme une injonction. Elle est cependant posée sous forme de question et non d'ordre. C'est du moins cette valeur illocutoire qu'assigne MIC lorsqu'il déclare sa préférence pour le travail à mains nues: "euh: non moi ça je préfère faire à mains nues" (l.20). MIC affirme à nouveau ici une façon propre de conduire la tâche.

L'analyse de cet extrait met en évidence un temps intermédiaire du processus d'autonomisation, qui peut être caractérisé par l'alternance entre la supervision et l'autonomie de l'apprenant. En effet, ALE offre un espace d'autonomie à MIC tout en veillant à superviser son activité. Cette supervision ne s'exerce plus par un étayage verbal constant, mais par le suivi visuel et à distance de ses actions, ainsi que par la possibilité d'intervenir à tout instant. Notons que dans ce suivi, ALE est relayé par d'autres membres du collectif de travail, ici THI. Concernant ce temps intermédiaire, nous pouvons aussi relever la progression de la participation de MIC à l'activité en cours. En effet, tout en restant supervisée, sa participation progresse et s'autonomise. Cette progression va de pair avec l'encadrement dont il bénéficie et qui lui ménage une marge d'action et de décision plus importantes. Elle dépend aussi de l'engagement de MIC qui s'investit activement dans les espaces d'autonomie qui lui sont accordés en endossant le rôle d'acteur complémentaire dans l'activité et non plus de substitution comme dans l'épisode précédent. De plus, MIC négocie et affirme des manières propres de conduire l'activité en s'affranchissant progressivement de la supervision dont il fait l'objet.

4.3 Temps d'aboutissement: l'autonomie assumée et reconnue

Dans la dernière étape, l'apprenant accède à une seconde opération de soudure. A la différence de la première opération, qui consistait en une réparation d'une fissure sur la pièce de châssis, cette seconde opération consiste à souder la plaque métallique qui vient d'être confectionnée à la pièce de châssis. Les enjeux de cette deuxième soudure apparaissent d'emblée comme plus importants: cette opération ne peut être exécutée qu'une fois, et de sa réussite dépendent la solidité et l'efficacité de la réparation dans son ensemble. En participant en tant qu'acteur principal à cette opération, MIC accède ainsi à une tâche centrale de l'activité de réparation, la tâche vers laquelle convergent l'ensemble des actions conduites précédemment.

Cette dernière étape constitue pour nous le point culminant de la trajectoire de participation à l'activité de réparation de MIC et du processus local d'autonomisation par rapport à cette tâche. Cette étape présente elle-même des dynamiques de participation progressives, dans lesquelles MIC gagne en autonomie. C'est pourquoi nous porterons successivement notre attention sur deux extraits successifs de cette tâche de soudure.

Le premier extrait, que nous reproduisons ci-dessous, retrace les premiers points de soudure qu'effectue MIC après que ALE lui a attribué cette tâche. Il permet de souligner comment MIC est encore supervisé de façon rapprochée au commencement de cette tâche.

(3) nickel là tu arrives à faire un point (Film No 30, 30'07 – 31'23)

```
30'07 1.  MIC:    euh je fais là ((pointe la pièce))
                  le premier tac/
      2.  ALE:    là ((pointe la pièce)) dans le coin/ . dans le coin tac
      3.  MIC:    elle est pas trop vers le bord là/
                  ((pointe la pièce))
      4.  ALE:    non ben on la meule après ou on donne un coup de lime/
30'17 5.  MIC:    ouais OK . OK/
      6.  ALE:    ((propose à MIC de prendre un masque que MIC met, MIC se
                  saisit ensuite du chalumeau))
      7.  ALE:    ((s'installe à la droite de MIC))
30'55 8.  MIC:    ((fait le premier point de soudure et s'arrête)) [#1]
      9.  ALE:    coupe le fil\
      10. MIC:    ouais\
      11. ALE:    t'as peut-être plus de fil/
                  ((coupe le fil))
      12. MIC:    ((deuxième tentative et s'arrête))
31'12 13. ALE:    ((regarde le point que MIC a fait))
                  nickel . là/ . tu arrives à faire un point/ ((enlève le
                  serre-joint)) à l'intérieur maintenant/ .. la buse là-bas
                  comme ça/ ((pointe l'intérieur de la pièce en biais))
                  [#2]
```

#1: MIC fait le premier point de soudure sous la supervision de ALE

#2: ALE guide MIC pour son prochain point de soudure ("la buse là-bas comme ça")

Dans cet extrait, MIC est supervisé de façon rapprochée par ALE (#1). En premier lieu, c'est MIC qui demande des précisions sur la tâche à accomplir en s'assurant qu'il s'apprête à souder au bon endroit ("euh je fais là le premier tac/", l.1; "elle est pas trop vers le bord là", l.3). ALE lui donne les informations demandées (l.2-4), que MIC ratifie (l.5). Puis ALE encadre à nouveau l'apprenant sur le plan de sa sécurité, en lui fournissant un masque (l.6). Ensuite, il se place à sa droite (l.7) pour observer ses actions et le guider dans leur accomplissement. ALE oriente les actions de MIC en lui donnant, au fur et à mesure, des indications sur ce qu'il doit faire: "coupe le fil" (l.9), "tu arrives à faire un point/ à l'intérieur maintenant/ .. la buse là-bas comme ça/" (l.13, #2). Des énoncés à caractère évaluatif sont également attestés: "nickel" (l.13). Le guidage local proposé par ALE tient ici en trois éléments successifs: l'orientation de l'action de l'apprenant ("là dans le coin/ dans le coin tac", l.1, "coupe le fil", l.9), l'évaluation de l'action accomplie ("nickel", l.13) et enfin la relance de l'activité après l'accomplissement d'un point de soudure ("tu arrives à faire un point/ à l'intérieur maintenant/ .. la buse là-bas comme ça/", l.13). Ces trois éléments forment une boucle qui réapparaît de manière récursive dans la suite de la séquence. Ainsi, alors que MIC accomplit les premiers points de soudure, la présence verbale de ALE est importante. Elle se manifeste à la fois par des actes directifs et des actes évaluatifs. Néanmoins, dans ce contexte, MIC ne se présente pas seulement comme une instance d'exécution d'une action guidée par l'expert. Il adresse également des questions comme nous l'avons noté au début de cet extrait (l.1-3), ce qui nous permet de relever le caractère collaboratif de l'action de guidage.

En contraste avec ce premier temps, le deuxième extrait que nous présentons ci-dessous retrace les derniers points de soudure effectués par MIC. Il est intéressant d'observer ici comment la présence de ALE devient plus ténue.

(4) voilà c'est bon (Film No 30, 33'08 – 36'00)

33'08 27. ALE: ((s'éloigne))
28. MIC: ((examine la pièce))
((fait un point de soudure et soulève son masque pour regarder le point qu'il vient de faire))
33'25 29. ALE: ((revient))
30. MIC: ((fait un point de soudure et soulève son masque pour regarder le point qu'il vient de faire))
31. ALE: ((se rapproche))
32. MIC: ((fait un point de soudure))
33. ALE: ((s'approche plus et regarde la soudure de MIC)) nickel/ . ouais bien/ . fais encore l'arrondi . de:-
34. MIC: mmh ((fait trois points de soudure en s'arrêtant pour regarder sa soudure après chaque point))
34'26 35. ALE: ((pose son casque et s'éloigne)) [#3]
36. MIC: ((fait trois points de soudure sans s'arrêter))
((s'arrête et regarde sa soudure))
34'56 37. ALE: ((revient et prépare une perceuse))
38. ((alors que MIC fait un nouveau point de soudure, ALE interagit avec un mécanicien qui vient chercher un outil))
35'20 39. MIC: je soude tout le long là aussi hein/
40. ALE: ouais mais alors tu fais- tu te gaffes de pas trop t'éterniser/
41. MIC: ouais faut que je fasse ouais faut que je fasse des des coup assez-
42. ALE: vraiment légers hein/
43. MIC: ouais tac tac tac ouais
((fait un point de soudure et s'arrête pour regarder le point qu'il vient de faire, puis fait trois points sans s'arrêter)) VOIlà/ ((regarde la soudure qu'il vient de faire)) [#4]
44. ALE: hein/
35'49 45. MIC: voilà c'est bon\
46. ALE: ((se rapproche de MIC)) c'est fait/
47. MIC: ouais ouais\
48. ALE: ((enlève la pince et la place sur le poste à souder)) ça ça ça ((sort la pièce de l'étau))

#3: ALE pose son casque et s'éloigne du poste de soudure

#4: MIC annonce la clôture de l'activité de soudure ("voilà c'est bon")

Alors qu'auparavant ALE supervisait MIC de façon rapprochée, il s'en éloigne ici progressivement: un court instant d'abord (l.27), puis pour s'engager dans d'autres tâches (l.35, #3). En terme d'occupation de l'espace, ALE se montre ainsi de moins en moins présent dans la prescription et l'évaluation de l'activité de l'apprenant. C'est MIC qui peu à peu oriente sa propre action et

l'évalue: il examine la pièce pour choisir l'emplacement du prochain point de soudure, soude et s'arrête pour vérifier ce qu'il a fait. C'est finalement lui qui déclare que la tâche de soudure est terminée: "voilà c'est bon\" (l.45, #4). Au niveau de ses compétences, MIC prend par ailleurs rapidement de l'aisance dans l'accomplissement de la tâche sur le plan actionnel: alors qu'au début, il s'arrêtait après chaque point de soudure pour l'évaluer, il finit ici par en enchaîner plusieurs de manière continue (l.43). Dans ce dernier extrait, ALE ménage à nouveau à l'apprenant un espace d'autonomie accru, espace dans lequel MIC ne manque pas de s'engager en tant qu'acteur principal, tout en sollicitant ponctuellement des validations de la part de l'expert ("je soude tout le long là aussi hein/", l.39).

En comparant les deux extraits analysés ci-dessus, il apparaît d'une part que la participation de MIC à la tâche de soudure progresse. Elle progresse par l'assurance que l'apprenant manifeste dans la conduite des opérations de soudure et par sa capacité à identifier par lui-même la clôture de l'opération. Et elle progresse également dans la mesure où la supervision proposée par l'expert, d'abord très rapprochée, s'efface à mesure que l'apprenant avance dans la conduite de la tâche et que l'expert reconnaît ses compétences à le faire. C'est donc ici une véritable action locale autonome qui s'ouvre pour l'apprenant, et de plus une action qui constitue une étape nodale de l'activité de réparation. Il apparaît d'autre part que la progression de la participation de MIC vers une prise en charge autonome d'une tâche s'accompagne de la reconnaissance de l'autonomie par les deux protagonistes. Cette reconnaissance est visible dans l'engagement de MIC dans l'action et dans la façon dont il la prend en charge; et dans le relâchement de la supervision de ALE. Cette reconnaissance marque ainsi un point local d'aboutissement du processus d'autonomisation par rapport à la soudure de la pièce.

5. Discussion conclusive

Dans cet article, nous avons cherché à mieux comprendre comment se construit un processus d'autonomisation en formation professionnelle initiale. L'étude de cas, ancrée dans l'analyse d'une séquence de formation particulière, a permis de proposer plusieurs observations importantes qu'il nous semble utile de ressaisir en conclusion.

Tout d'abord, au fil des trois épisodes étudiés, nous avons cherché à tracer l'évolution de la participation d'un apprenant à une activité. Nous avons montré cette évolution en pointant les rôles que MIC endossait dans l'action et la transformation progressive des modalités de sa participation. Cette évolution constitue une trajectoire au fil de laquelle il prend progressivement en charge des parcelles d'activité (la soudure de la pièce de châssis, la préparation d'une plaque métallique, la soudure de celle-ci à la pièce de châssis) en assumant des responsabilités croissantes et en gagnant en

autonomie dans la réalisation de ces tâches. Cette trajectoire nous permet de mettre en évidence que MIC endosse successivement plusieurs rôles dans l'activité: un rôle de spectateur (il observe les gestes de ALE et est la cible de ses verbalisations), un rôle d'acteur de substitution (il réalise une première soudure sous la supervision de ALE qui lui propose de prendre sa place dans l'activité), un rôle d'acteur complémentaire (il se voit attribuer une parcelle de la tâche à réaliser lui-même), d'acteur supervisé (il réalise la parcelle de la tâche qui lui a été attribuée sous la supervision rapprochée ou à distance de son tuteur), et enfin d'acteur autonome (il prend pleinement la responsabilité d'une parcelle de la tâche en tant qu'acteur principal).

Dans le développement de cette trajectoire, nous avons étudié les ressources que constituait l'interaction pour aménager les conditions de cette autonomisation. Dans le temps initial de l'autonomie accompagnée, l'étayage présente ainsi plusieurs caractéristiques. Sur le plan verbal, les stratégies discursives du tuteur consistent à inviter l'apprenant à s'engager dans l'action, à vérifier sa capacité à effectuer la tâche, à ménager des conditions atténuées de travail et transmettre des explications et des valeurs. Il enchaîne les propositions, les questions de vérification et les ratifications. Sur le plan non-verbal, les actions, les gestes, la mise à disposition d'objets (gants, masque, chalumeau), les conduites d'aménagement de l'espace de travail (supervision étroite des gestes de MIC) concourent simultanément à une entrée sécurisée dans la tâche. Dans cette phase, le tuteur est très présent et les verbalisations se multiplient. Simultanément, l'apprenant utilise les ressources de l'interaction pour affirmer la légitimité de sa participation, pour faire valoir des compétences issues de l'expérience, ainsi que pour poser les questions qui lui permettront de rassembler toutes les informations nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Dans le temps intermédiaire de l'autonomie négociée, l'agencement de l'espace se modifie (éloignement spatial), l'apprenant agit le plus souvent seul. Quand des interactions prennent place, elles ont pour but de lever les obstacles ponctuels et non d'accompagner le travail pas à pas. Les interventions ne sont plus du seul ressort du tuteur ALE, mais aussi d'un autre employé qui vient en aide à MIC. Les formes de l'accompagnement se transforment donc également. L'accompagnement est distribué et collectif (voir Filliettaz, ce volume). Dans cette phase intermédiaire, MIC affirme ses manières de faire. Il ne reçoit plus des explications de manière systématique, mais manifeste publiquement ses besoins d'étayage afin d'obtenir de la part de ses collègues les ressources nécessaires à la réalisation de son action. Dans la dernière phase, celle de l'autonomie assumée et reconnue, nous retrouvons un format d'interaction rapprochée entre ALE et MIC. ALE n'intervient cependant plus que de manière sporadique et se limite à répondre aux demandes de validation de MIC. MIC endosse la pleine responsabilité de son travail et clôt l'activité en la déclarant conforme aux attentes.

Les observations qui précèdent nous semblent de nature à contribuer à produire d'autres formes de connaissances à propos du processus d'autonomisation que celles développées dans les champs du travail et de la formation. En particulier, ces observations permettent de mieux saisir les mouvements locaux par lesquels l'autonomie se construit et se développe, y compris ses mouvements de progression et de recul. Elles permettent aussi d'éviter un point de vue surplombant sur la question de l'autonomie qui ne prendrait pas en considération le fait que celle-ci est fondamentalement construite et négociée dans l'ordre de l'interaction. Par rapport au champ de la linguistique appliquée, l'approche par trajectoire, qui consiste à suivre l'évolution de certains ingrédients d'une situation au cours de plusieurs épisodes, constitue une manière de réinterroger ce qu'il advient des rôles et des dynamiques de participation au-delà de la séquence locale. En effet, par rapport aux recherches davantage centrées sur le grain fin des temporalités locales (alternance de tours, moments de transitions internes au tour de parole, etc.), notre approche cherche à opérer une ouverture en prenant en compte non pas des événements isolés (un échange) mais une historicité locale, des liens entre différents événements spatialement et temporellement distants (Erickson, 2004). De ce point de vue, l'empan qui nous intéresse dépasse le micro-événement. A terme, notre objectif est de contribuer à montrer comment des actions situées (par exemple, la mise en visibilité de compétences, l'affirmation de manières de faire, etc.) peuvent contribuer à stabiliser ou à transformer des pratiques sociales plus globales sur le plus long terme (par exemple, la stabilisation d'une autonomie dans le travail).

Cette tentative de saisir des dynamiques de construction d'une posture autonome dans l'interaction laisse donc ouvertes au moins deux questions importantes: en quoi les processus d'étayage locaux contribuent-ils ou non, sur le long terme, au développement d'une autonomie avérée dans le cadre de la formation? Mais aussi: comment se fait la transition entre une autonomie en formation toujours supervisée et l'autonomie pleine du travailleur en emploi? Ce sera l'enjeu de travaux ultérieurs que de tenter de répondre à ces questions. Ils impliqueront nécessairement le développement de nouveaux outils méthodologiques et théoriques pour saisir, analyser et rendre compte de transformations qualitatives sur le temps long à partir d'une approche interactionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Billet, S. (2001): Learning in the workplace: strategies for effective practice. Crows Nest (Allen & Unwin).

Bourreau, J.-P. & Sanchez, M. (2007): L'éducation à l'autonomie. In: Cahiers pédagogiques, 448. Disponible: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2785 (05.02.2009).

Bruner, J. S. (1983): Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In*:* J. S. Bruner, Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris (Presses universitaires de France), 261-279.

Carcassonne, M. & Heberlé-Dulouard, B. (2009, sous presse): Temporalité affective, temporalité de l'interaction, temporalité de l'autonomisation. In: C. Preneron (éd.), Approches interactives de l'autonomisation du jeune enfant. Paris (Peeters).

Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P. & Zarifian, P. (éds.) (1999): L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf? Paris (L'Harmattan).

Chatzis, K. (1999): De l'autonomie *par* l'indépendance à l'autonomie *dans* l'interaction. In: K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz & Zarifian (éds.), L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf? Paris (L'Harmattan), 27-37.

Duc, B. (2007): Apprentissage, participation à l'activité et identité professionnelle. In: P. Marquet *et al*. (éds.), Actes du congrès de l'AREF 2007. Strasbourg (CD-Rom).

Duc, B. (2008): "Tu veux essayer?": Trajectoire de participation et trajectoire identitaire d'un apprenant dans le travail en entreprise. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117), 243-277.

Erickson, F. (2004): Origins: A brief intellectual and technological history of the emergence of multimodal discourse analysis. In: P. Levine & R. Scollon (eds.), Discourse and technology: multimodal discourse analysis. Washington, DC (Georgetown University Press), 196-207.

Filliettaz, L. (2008): "J'ai un problème là ça marche pas...": La construction collective d'une participation empêchée. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117), 279-313.

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., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (à par.): Reformulation, resémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale: l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie. In: A. Rabatel (éd.), Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques en contexte didactique. Besançon (Presses universitaires de Franche-Comté).

Goffman, E. (1973): La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi. Paris (Minuit).

Goffman, E. (1981): Façons de parler. Paris (Minuit).

Goodwin, C. (2002): Time in action. In: Current anthrophology*,* 43, 19-35.

Heath, C. & Hindmarsh, J. (2002): Analyzing interaction: video, ethnography and situated conduct. In: T. May (ed.), Qualitative research in action. Cambridge (Cambridge University Press), 99-121.

Kress, G. *et al.* (2001): Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom. London (Continuum).

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001): Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London (Arnold).

Kunégel, P. (2005): L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs. In: Education permanente, 165, 127-138.

Leander, K. M. (2002): Polycontextual construction zones: mapping the expansion of schooled space and identity. In: Mind, Culture, and Activity, 9, 211-237.

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.

Méard, J.-A. & Bertone, S. (1998): L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique. Paris (Presses universitaires de France).

Mondada, L. (2004): Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction. In: Cahiers de linguistique française, 26, 269-292.

Perrenoud, P. (1999): La clé des champs: essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant. Disponible: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html

Perrenoud, P. (2000): L'autonomie au travail: déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme? In: Cahiers pédagogiques, 384, 14-19.

Perrenoud, P. (2002): L'autonomie, une question de compétence? In: Résonances, 1, 16-18.

Portine, H. (1998): L'autonomie de l'apprenant en questions. In: Alsic, 1(1), 73-77. Disponible: http://alsic.u-strasbg.fr (05.02.2009).

Ria, L. (2009): De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In: M. Durand & L. Filliettaz (éds.), Travail et formation des adultes. Paris (Presses universitaires de France), 217-243.

de Saint-Georges, I. (2008a): La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117), 117-158.

de Saint-Georges, I. (2008b): Les trajectoires situées d'apprentissage. In: L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, "Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117), 159-195.

de Saint-Georges, I. & Filliettaz, L. (2008): Situated trajectories of learning in vocational training interactions. In: European Journal of Psychology of Education, XXIII(2), 213-233.

Roth, W.-M. (1996): Thinking with hands, eyes, and signs: multimodal science talk in a grade 6/7 unit on simple machines. In: Interactive learning environments, 4, 170-187.

Scollon, R. & Wong Scollon, S. (2004): Nexus Analysis. Discourse and the emerging Internet. London / New York (Routledge).

Serres, G. & Ria, L. (2007): Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. In: Revue des Hautes Ecoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin, 6, 99-119.

Stevens, R., Garrison, L., O'Connor, K., Jocuns, A. & Amos, D. M. (2008): Becoming an Engineer. In: Journal of Engineering Education, 97(3), 355-368.

Strauss, A. (1992) (I. Baszanger, trad.): La trame de la négociation. Paris (L'Harmattan).

Strauss, A. & Barney, G. (1970): Anguish: a case history of a dying trajectory. Mill Valley, CA (The Sociology Press).

Veltz, P. (1999): Introduction. In: K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz & P. Zarifian (éds.), L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf? Paris (L'Harmattan), 13-24.

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

Wortham, S. (2006): Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning. Cambridge (Cambridge University Press).

Zarifian, P. (1999): L'autonomie comme confrontation coopératrice à des enjeux. In: K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz & P. Zarifian (éds.), L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf? Paris (L'Harmattan), 39-64.

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

Annexe

Conventions de transcription

MAJuscule	segments accentués
/	intonation montante
\	intonation descendante
XX	segments intranscriptibles
(incertain)	segments dont la transcription est incertaine
:	allongements syllabiques
-	troncations
. .. ...	pauses de durée variable
>	relation d'allocution (ALE > MIC)
souligné	prises de parole en chevauchement
<ouais>	régulateurs verbaux
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales
#	index renvoyant à la position de l'image dans la transcription