

## INTERACTIONS TUTORALES AU TRAVAIL ET NÉGOCIATIONS FORMATIVES

PATRICK MAYEN\*

### Résumé

*Cet article examine certains phénomènes propres aux interactions tutorales en situation de travail. Il montre comment certaines propriétés fondamentales des communications entre humains sont susceptibles de produire des séquences potentiellement favorables à des apprentissages. L'émergence de séquences de « discussion », liées à l'activation d'enjeux psychosociaux, de négociation des places, de négociation de la référence, conduisent tuteurs et stagiaires à passer d'un niveau d'échange sur le déroulement de l'action et l'énonciation de règles d'action simples à un niveau de négociation du bien-fondé de l'action de l'un et de l'autre et à ce que Brousseau appelle une dialectique de la validation.*

### Abstract

*This paper describes some phenomena peculiar to interactions between tutors and trainees in a work situation. It shows how certain basic characteristics of human communication are likely to produce sequences potentially favourable to learning. The emergence of sequences of "discussion" linked with the activation of psychosocial stakes, the negociation of roles, the negociation of reference, lead tutors and trainees to pass from the level of an exchange on the course of action and the statement of simple rules of action, to the level of a negociation on the validity of the trainee's or the tutor's action and what Brousseau calls a dialectics of validation.*

59

\* - Patrick Mayen, ENESAD (dépt. des Sciences de la formation et de la communication), Dijon.

Cet article a pour objet d'étudier la nature des interactions tutorales en situation de travail, et plus précisément de répondre aux deux questions suivantes : en quoi ces interactions constituent-elles un espace potentiel d'apprentissage ? Qu'est ce qui génère, au sein des interactions, des séquences qu'on peut supposer propices à l'apprentissage ? Il s'inscrit dans une perspective de recherche en didactique professionnelle qui vise à comprendre quelles sont les conditions qui font d'une situation de travail une situation dans et par laquelle un sujet engagé dans un parcours de formation par alternance ou simplement engagé dans une nouvelle situation professionnelle peut apprendre, ou encore à quelles conditions une situation de travail peut constituer une situation potentielle de développement (Mayen, 1999). Nous allons donc nous intéresser ici à un des espaces potentiels d'apprentissage en situation : les interactions entre les novices et les professionnels expérimentés qui exercent auprès d'eux une fonction de tuteur.

## **L'interaction dans le travail, espace potentiel de développement**

Le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs a été largement étudié dans le domaine des apprentissages préscolaires et scolaires et à propos de savoirs et de compétences dans des domaines disciplinaires bien délimités, souvent dans des situations expérimentales ou quasi-expérimentales (Perret-Clermont, 1996 ; Roux et Gilly, 1995 ; ou bien l'ouvrage dirigé par Trognon, Gilly et Roux, 1999). En revanche, peu de travaux ont été conduits à propos des interactions tutorales en situations professionnelles.

60

Celles-ci présentent plusieurs particularités : 1. tout d'abord, elles mettent en présence deux adultes ou un adulte et un jeune adulte ; 2. ensuite, elles concernent des situations globales, complexes, et non pas un corps de savoirs scientifique ou technologique ; enfin, le cadre n'est ni scolaire ni éducatif même s'il peut intégrer un but d'apprentissage du fait de la présence d'un novice qui doit apprendre à maîtriser certaines tâches. L'activité productive est première, au sens où un ensemble de tâches doit être réalisé, et l'activité constructive (Rabordel, 1995) seconde, à la différence des situations scolaires dans lesquelles les tâches à réaliser sont ordonnées à la construction d'un savoir ou d'une compétence. Toutefois, bien que le site (Goffman, 1974) ne soit pas défini *a priori* comme un site « d'apprentissage », et reste d'abord un site voué à la production, il est néanmoins, la plupart du temps, défini par ses protagonistes comme un site pour la « transmission du métier » ; ce qui signifie que les dimensions du travail, de l'apprentissage et des identités s'y déploient conjointement. Autrement dit, ce qui caractériserait les interactions tutorales au travail, ce serait d'une part l'ampleur et le degré de globalité de ce qui s'y construit, à savoir un métier, c'est-à-dire des compétences et des identités, et d'autre part, cette

construction se ferait dans le but de maîtriser les composantes multiples des situations et rarement dans le but d'acquérir des connaissances.

Chercher à comprendre en quoi les interactions de tutelle constituent un facteur potentiel d'apprentissage revient à poursuivre le débat engagé par Vygotski (1932, 1985) à propos des processus de médiation et du rôle du langage dans la formation de la pensée. L'interaction de tutelle au travail, entre un « spécialiste et quelqu'un qui est moins spécialisé que lui » (Bruner, 1983), engagé dans un parcours de formation, constitue, à cet égard, une forme de vie (de langage et d'action) dont on peut faire l'hypothèse qu'elle est potentiellement favorable au développement. Elle réunit une tâche à réaliser, donc l'exigence de l'activité pratique des acteurs pour la faire, et la possibilité de recourir au langage pour s'y aider. L'interaction de tutelle, de par sa nature même de rencontre entre deux individus, comporte aussi la possibilité d'enjeux. « Si les humains sont toujours pris dans un circuit d'échanges, écrivent Ghiglione et Trognon (1993), cela ne crée pas pour autant les conditions d'une interaction communicative entre les individus. Il y faut un enjeu », et ils ajoutent, qu'une théorie du sujet psychosocial est nécessaire : « qui fait du jeu social qui se joue entre les humains un ensemble unifié par la présence d'un enjeu et le désir d'emporter les gains de l'enjeu ; c'est-à-dire par un processus permanent de négociation de la référence présente dans toute interaction communicative, même la plus banale et apparemment dénuée d'enjeu... » La présence d'enjeux n'apporte pas pour autant la certitude que ceux-ci seront assez puissants ou assez convergents pour que les protagonistes en présence interagissent. Il se peut même que certains enjeux empêchent les interactions de s'engager ou les négociations de se déployer autour du travail.

## La mise à disposition du métier dans l'interaction de tutelle

Nous allons donc examiner ici ce qui se déroule dans le cours d'interactions tutorales avec l'objectif de déterminer, d'une part, ce qui est « mis à disposition du novice » dans cette forme de vie qu'on appelle l'interaction de tutelle, autrement dit, ce à partir de quoi il peut apprendre et se développer, et d'autre part, ce qui, dans le cours de l'interaction engendre et motive l'apparition de configurations que l'on peut supposer plus porteuses d'opportunités d'apprentissage et de développement. Si l'on souscrit aux propos de Vygotski selon lesquels « le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement », ce que les professionnels expérimentés mettent à la disposition des novices dans des formes d'interaction finalisées par l'apprentissage équivaut à la formation d'une telle zone de développement. Les formes selon lesquelles ils sélectionnent ce qui doit être retenu par les novices, les commentaires qu'ils en font, ce qu'ils retiennent et éliminent, la position qu'ils prennent par rapport à ce qu'ils font ou à ce qu'il faut faire,

dessinent la zone de développement dans laquelle et à partir de laquelle les professionnels en devenir que sont les novices construiront eux-mêmes leur développement. Mais la zone de développement n'est pas seulement le produit de l'activité des tuteurs ; c'est le produit de l'interaction. Il s'agit donc de comprendre les processus à l'œuvre dans les interactions d'apprentissage, en fonction des places que les protagonistes occupent dans la rencontre tutorale. En effet, dans une interaction tutorale, plusieurs phénomènes sont susceptibles de jouer un rôle dans l'orientation de l'activité d'apprentissage du novice : 1. les formes admises de la réalisation de l'action (les règles de l'art) pour atteindre les buts assignés dans la tâche et les formes langagières pour en parler ; 2. les formes de la médiation pour apprendre la situation, et, en particulier, les règles du jeu de langage de la tutelle entre le novice et le « plus spécialiste que lui ». Ces règles du jeu intègrent des règles spécifiques au métier, des règles sociales sur ce qui est admissible ou non dans une relation entre un ancien et un novice dans une situation de travail ; 3. des règles plus générales comme celles que Goffman (1974) réunit dans ce qui « cadre » ou ritualise une interaction (ce qu'il est approprié de dire ou de faire dans un site donné à un moment donné) ; et enfin, 4. les règles propres au déroulement conversationnel lui-même. L'hypothèse que nous allons explorer ici est que ces règles peuvent contribuer à ouvrir (ou fermer) l'espace potentiel d'apprentissage, en fonction de l'évolution de la dynamique du déroulement interactionnel.

## Méthode d'analyse et corpus

62

Sur un plan méthodologique, nous analysons les interactions en nous appuyant sur la théorie de la logique interlocutoire. La logique interlocutoire dans ses développements récents (Trognon et Brassac, 1993 ; Ghiglione et Trognon, 1993 ; Trognon et Grusenmeyer, 1997 ; Trognon et Kostulski, 1998), constitue une théorie puissante pour rendre compte de la dynamique du déroulement interactionnel et de la relation entre la parole, l'action et les conditions de réalisation de l'action. Selon cette théorie, les deux propriétés fondamentales des actes de langage sont la réussite et la satisfaction.

Un acte de langage, au même titre que n'importe quelle action, est réussi si toutes les conditions qui doivent être remplies pour sa réussite le sont effectivement. Ces conditions portent sur des propriétés de l'interlocuteur, de la situation, et de l'objet des échanges. Lorsqu'un locuteur construit un énoncé, il le fait en fonction des connaissances dont il dispose à propos de ces propriétés. La réalisation d'un énoncé suppose ainsi une représentation de la situation, des attentes et du niveau de compétences de l'interlocuteur, et des connaissances à propos du domaine d'activité qui fait l'objet de l'interaction. Dans une dimension plus sociale, les connaissances portent aussi sur ce qu'il est admis de dire et comment on doit le dire dans la situation.

Le locuteur, en produisant un énoncé s'attend ainsi à produire un certain effet, conforme à son intention, qui se manifestera chez son interlocuteur par une réaction verbale ou agie. La réussite d'un acte de langage dépend donc de sa satisfaction, c'est-à-dire de sa ratification par celui à qui il est adressé. Le locuteur n'accède à cette ratification que par la réponse que donne l'interlocuteur à son acte et qui traduit la signification qu'il lui a attribuée et à partir de laquelle il a construit l'énoncé de sa propre réponse. Si l'interlocuteur produit une réponse non attendue, le locuteur est amené à rechercher à quelle pertinence cette réponse renvoie, et, éventuellement, à remettre en question ce qu'il croyait être les conditions de réussite de son énoncé. Toutes les propositions présupposées par le locuteur ne sont ainsi pas obligatoirement vérifiées.

Le degré de satisfaction de l'acte constitue ni plus ni moins que la manifestation de ses effets et donc, la plus ou moins grande adéquation des conditions préparatoires et donc des présuppositions du locuteur. Ainsi, celui-ci est-il amené à poursuivre ou à reprendre son énoncé en faisant évoluer ses présuppositions pour les faire correspondre davantage aux conditions de la situation, par exemple, en parlant plus fort, en changeant de registre de langage, en développant une définition, en utilisant d'autres mots, etc.

La recherche a été conduite auprès de 28 professionnels et de 28 apprentis ou élèves de lycées professionnels dans trois secteurs et à propos de trois tâches : la distribution des objets recommandés à La Poste, la plantation de végétaux dans des services ou entreprises horticoles, la traite des vaches laitières dans des exploitations agricoles. Dans chaque cas, nous avons, dans un premier temps, réalisé une analyse de la tâche avec des experts. Il s'agissait de caractériser le contenu du travail et des compétences requises par celui-ci. Puis nous avons filmé les professionnels expérimentés au travail avant qu'ils ne reçoivent un novice. Nous avons également procédé à des entretiens d'explicitation. Ensuite, nous avons filmé les novices en situation avec leurs tuteurs et conduit des entretiens avec les deux acteurs.

63

## **Qui est le professionnel ? Négociation de la professionnalité et administration de la preuve**

Dans cette première séquence, la tutrice (T) est une agricultrice et la stagiaire (D) est une élève en première bac professionnel Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole. La tâche de référence est la traite de vaches laitières et D en a déjà une expérience. L'interaction est initiée par T dont l'intervention est une réaction à un acte de D qu'elle vient d'observer.

1.T : maintenant tu insistes peut-être pas assez sur le bout des trayons là, mais comme les vaches sont propres c'est pas autant nécessaire hein ?

- 2.D : mais ça se voit quand le bout du sphincter est sale  
 3.T : ah pas toujours tu sais l'as des vaches qu'ont les sphincters/  
 4.D : /ils sont bien creux  
 5.T : ils sont rentrés  
 6.D : voilà  
 7.T : mais elles ont en général les mamelles très propres

Examinons tout d'abord les choses sur un plan cognitif : l'énoncé (T1) est constitué de deux assertions enchaînées. La première porte sur le constat d'un écart à la réalisation de l'action dans les règles telles que se la représente T. L'action consiste à s'assurer que le bout des trayons est propre puisqu'il existe des cas dans lesquels le sphincter est rentré et peut donc dissimuler d'éventuelles saletés. On peut représenter l'action par : insister : i (bT). Ce but est lui-même ordonné à la neutralisation des risques de contamination du lait qui va être produit, du trayon et de la mamelle. Ce but d'ordre supérieur et les présuppositions qui le fondent : « Si saleté cachée sur le trayon, alors risques de contamination du lait et du trayon », restent implicites mais on peut penser que ce sont des connaissances portagées c'est-à-dire que T et D en disposent et sont d'accord avec elles.

La seconde assertion constitue l'explicitation d'une condition d'acceptabilité de l'écart à la bonne action, à laquelle est articulée une demande de validation. Cet énoncé complexe joue le rôle d'une proposition adressée à D pour justifier son écart. La règle d'action i (bT), déjà modalisée par « peut-être » dans la première assertion, est ainsi complétée par l'explicitation d'un cas d'exception à la règle : « Si les vaches sont propres alors i (bT) est moins nécessaire ». C'est la transformation d'une proposition nécessaire en proposition modalisée.

La réponse 2.D constitue une objection à la première et à la seconde assertion. D'une part, D ne valide pas le fait qu'elle aurait commis un écart à la bonne pratique. D'autre part, elle explicite une présupposition différente de celle de T pour justifier le bien fondé de son action : « Si le sphincter est sale ça se voit », ce qui implicite qu'elle aurait insisté si cela avait été le cas. Elle ne valide pas non plus l'hypothèse de T pour justifier l'action : le constat de la propreté des vaches. Or, T juge que ses vaches sont propres et l'exprime comme une fierté.

L'enchaînement conversationnel peut ainsi être assimilé à une négociation de la signification donnée à l'action réalisée, et à ce que devrait être l'action. Sur un plan social, c'est aussi le bien fondé de la pratique de D qui est mis en cause par T, même si cette dernière semble prendre beaucoup de précautions (« peut-être », « aussi »). Dans la réponse 2.D, c'est, à l'inverse, le bien fondé de l'intervention de T à propos de son travail qui est remis en cause et, au-delà, ses pratiques et son système cognitif de présuppositions sur la situation. Si on retient l'hypothèse selon

laquelle toute objection constitue une menace pour l'autre (Roulet, 1991), alors ce qui est négocié, ce sont aussi des positions sur le monde. D en émettant des objections, n'engage pas seulement un débat sur la vérité des croyances qui fondent des actions, mais défend son identité de professionnelle, tout comme T défend le bien fondé des choix familiaux et son identité de professionnelle en devenir.

Ces enjeux constituent des mobiles de la discussion qui s'engage entre les deux acteurs, et prend la forme d'une négociation des conditions de vérité des énoncés et des actions. Cela conduit à ce que ces conditions qui ne sont pas autre chose que les présuppositions émergent et soient explicitées ou simplement implicites, mais néanmoins présentes dans les échanges. Les présuppositions qui servent d'arguments peuvent ainsi être l'objet d'un réaménagement qui prend la forme de modalisation des règles, de complémentation de celles-ci, de contre-modalisations.

Dans l'intervention 3.T, T énonce ainsi une contre-objection à l'objection de D. Tout d'abord, elle modalise l'universalité de la proposition de D : « Ah pas toujours ». En termes logiques on passe de « quel que soit l'état de la vache, on voit si le sphincter est sale » à « pour certaines vaches, on ne peut pas voir si le sphincter est sale puisque certains sphincters sont rentrés ». On peut noter que T interpelle D par un « tu sais » pour introduire une proposition dont elle fait l'hypothèse qu'elle ne fait pas partie des présuppositions de D.

On constate ici que plusieurs niveaux de l'action ont été abordés : celui d'une règle d'action d'un niveau général à propos du nettoyage du trayon, celui de la modalisation de la règle, celui des propositions tenues pour vraies sur le réel à propos des indices permettant de justifier l'insistance ou non au moment du nettoyage ; et en particulier une proposition qui se rapporte directement et explicitement à la physiologie de la mamelle. Le tout est sous-tendu par un ensemble de propositions implicites sur la contamination et sa neutralisation par le respect des règles d'action. On pourrait dire qu'un ensemble d'entités cognitives d'un niveau élevé est mis en mouvement dans cette négociation engendrée et partée par des enjeux de places sociales. En effet, les protagonistes, pour défendre leur position produisent des énoncés qui ne se limitent en rien au niveau de l'action ou de simples règles d'action portant sur ce qu'il faut faire, mais sont aussi du domaine de ce que Vergnaud (1990) appelle la partie proprement cognitive des schèmes (de l'organisation invariante de l'action) : à savoir concepts et champs conceptuels, et propositions tenues pour vraies sur le réel qu'il désigne par le terme de théorèmes-en-acte.

Il faut ajouter que cette interaction est « la réponse du berger à la bergère » puisqu'elle intervient immédiatement après une autre interaction dans laquelle D s'était autorisée à « critiquer » certains choix techniques de sa tutrice et dans une succession d'interactions dans lesquelles se négociaient le professionnalisme de l'une et de

l'autre, celles de chacune de leur entreprise, le bien fondé des choix. En outre, T, au cours des entretiens conduits avec elle et son mari à propos de leurs choix techniques, et en particulier concernant l'hygiène de traite, mettait en avant leur volonté de se situer en pointe dans ce domaine. D, en discutant ce dernier point met en danger l'équilibre constitué et l'identité déclarée de ses tuteurs.

## **Moments et mobiles de l'émergence d'interactions apprenantes**

Les phénomènes que nous venons de décrire ne sont pas les seuls susceptibles de motiver et d'entretenir des interactions de ce type. Dans notre exemple, le fait que T estime que l'action de D s'écarte de la bonne manière de faire, constitue évidemment un autre événement déclencheur de la négociation. On retrouve, sur ce point, deux grandes catégories de mobiles : l'action et la parole.

### **L'action**

C'est un constat apparemment trivial que de dire que l'action du stagiaire peut être un déclencheur d'intervention de la part du tuteur. En fait, il existe au moins deux temps : la période d'apprentissage, la période d'autonomie. La période d'apprentissage peut comporter une présence du tuteur qui, soit agit et parle, soit partage l'action et la parole avec le stagiaire. L'action du stagiaire est ainsi à portée de regard. On retrouve alors systématiquement deux sources d'intervention : soit une tâche à venir ou un élément de la situation comporte un risque, soit le stagiaire s'écarte du modèle de réalisation de la tâche construit par le tuteur. Dans ce dernier cas, selon la situation, le tuteur peut intervenir pour réduire l'écart ou seulement pour le pointer. Lorsqu'il ne fait que le pointer, c'est parce qu'il estime que le résultat n'en sera pas ou guère modifié. On retrouve très clairement ici ce que Bruner, dès 1981, désignait sous le nom de théorie de la tâche pour le tuteur. La « bonne réalisation » de la tâche et la prévention des risques d'erreur constituent ainsi des sources d'enjeux pour les professionnels qui accueillent des stagiaires. C'est aussi, à l'inverse, ce qui explique leurs réticences à confier le travail à des novices. Sur un plan cognitif, on observe que dans 90 % des cas, l'intervention du tuteur à un écart prévisible ou effectif du stagiaire se limite à : une reprise en main, un rappel de l'action à effectuer, une mobilisation de l'attention, un constat de l'écart ; ce qu'on peut retrouver dans les deux exemples suivants :

T. : tu feras celle-là (une vache) maintenant mais tu fais attention à celle là parce que c'est pareil c'est pas facile

et :

T. : tu prépares bien la première hein... parce qu'elle est un peu dure à traire tu prends une lavette en partant

T ne se situe ici qu'au niveau du guidage de « l'exécution » de l'action (Savoyant, 1995) et les connaissances impliquées sont énoncées dans un univers très local : elles concernent une vache en particulier et une procédure pour le cas particulier.

### *La parole*

Les effets liés à la parole et aux échanges verbaux sont de nature très différente, quels que soient les domaines professionnels concernés. Pour le mettre en lumière, nous allons à nouveau recourir à la théorie de la logique interlocutoire. Là encore, on peut distinguer plusieurs configurations : 1. un énoncé n'est pas satisfait en acte, autrement dit, le novice effectue une action qui s'écarte de l'action telle que le tuteur pensait qu'elle se réaliserait (ou devait se réaliser) ; 2. un énoncé n'est pas satisfait dans la conversation : le novice objecte comme nous l'avons vu plus haut avec D ou le novice répond à une question de manière erronée (aux yeux du tuteur) ou de manière partielle, ou change de thème sans valider l'énoncé précédent, ou encore complète l'énoncé du tuteur d'une manière non attendue par ce dernier ; 3. le novice pose une question.

Dans 77 % des cas dont nous disposons, on peut observer très concrètement un ensemble de phénomènes qui dénotent un effet de déstabilisation du tuteur : silences, balbutiements, production accrue de marques d'hésitations (« euh », « ben »...), énoncés avortés. À cela succède une phase que nous pouvons appeler explicative : les tuteurs non seulement énoncent ou reformulent la manière de réaliser l'action, mais ils passent généralement à un autre niveau. Celui de la justification de ce qu'ils assertent ou prescrivent.

C'est ce que nous allons examiner dans une séquence qui met en présence un facteur (T) et un apprenti facteur (A) au cours de son deuxième jour de présence sur le terrain et après une semaine de formation assurée par des formateurs de la Poste. T et A se trouvent dans la file des facteurs qui attendent devant la cabine de recevoir les objets recommandés préparés pour leur tournée. La réception des objets recommandés correspond à une opération de transfert de responsabilité de l'agent en cabine vers le facteur.

- 1.T1 : tu prends tes recommandés tu les regardes sur le listing le nombre
- 2.A1 : ouais
- 3.T1 : tu les recomptes/
- 4.A1 : /mh/
- 5.T1 : /devant la cabine tu avances tu les recomptes si le compte est bon tu retournes
- 6.A1 : et si le compte est pas bon ?
- 7.T1 : tu tu réclames tu dis ben j'en ai un de trop ou un de moins euh
- 8.A1 : d'accord
- 9.T1 : jamais partir comme ça avec un recommandé parce que ça/

- 10.A1 : (désigne un numéro sur un tableau situé au-dessus de la cabine) c'est le nôtre ? (numéro de tournée)  
11.T1 : non c'est pas pour nous (c'est leur tour, T parle au cabinard : bonjour 32 12)  
bon tu vois 32 12 : 40  
12.A1 : ouais  
13.T1 : (signe le bordereau et, au cabinard : merci)  
14.A1 : tu les comptes pas ?  
15.T1 : ah ben si bien sûr alors tu les comptes y en faut 40 (compte lentement et systématiquement à haute voix) 40 c'est bon (ils partent)

Quatre sous-séquences composent l'interaction. La première va de 1.T à 5.T. Selon un déroulement prototypique, le tuteur énonce des règles d'action, directifs du type de la consigne, qui partent sur le déroulement d'actions à effectuer dans la situation, non pas ce qu'il est en train de faire, mais ce qu'il faut faire, en référence à ce qui va être fait dans les instants à venir. On relève plusieurs corrections dans l'enchaînement des directifs, corrections qui semblent viser à préciser la consigne : en 1.T1, « tu les regardes sur le listing » réduit l'objet de l'attention à une dimension : « le nombre ». C'est, en effet, un élément déterminant pour éviter le risque de se voir attribuer la responsabilité de la disparition d'une lettre. La précision est apportée en fonction de l'action suivante qui en dépend et la justifie : « recompter pour vérifier le nombre des objets ». La deuxième correction porte sur le déplacement devant la cabine. En fait, il faut expliquer que les lieux ne prévoient pas de place pour que les facteurs puissent compter leurs objets devant la cabine sans bloquer la file d'attente. « Devant la cabine » constitue donc bien une indication spatiale : « C'est devant la cabine qu'il faut les recompter ». Mais elle est donnée de manière peu explicite par le directif « tu avances » qui a pour but de faire savoir à l'apprenti qu'il doit à la fois recompter ses objets devant la cabine mais avancer pour ne pas gêner les autres facteurs.

68

La règle d'action « si le compte est bon tu retournes » est une règle d'action conditionnelle de type si p. alors q. Elle suppose que la condition peut être vérifiée ou non. Pourtant, non p. n'est pas énoncée. C'est en réponse à l'absence d'énonciation de non p. que A en (6.A1) pose sa première question et ouvre la seconde sous-séquence en introduisant non p : si p n'est pas vérifiée, alors quoi faire ?

La question engendre une perturbation chez le tuteur : d'une part, l'acte de langage qui correspond à l'énoncé de la règle d'action conditionnelle n'est pas satisfait puisque la question enjoint le tuteur d'apporter un complément à son énoncé. D'autre part, la question de A rompt avec la forme de l'enchaînement admis jusque-là sur le modèle : T décrit ce qu'il faut faire et A valide. Ce modèle de l'explication-validation est le modèle le plus courant que nous ayons pu observer. La rareté des questions des novices peut s'expliquer de plusieurs manières : poser une

question nécessite de repérer très vite un manque, une incohérence, dans le flux du discours de son interlocuteur, et aussi de construire la question qui permettrait de lever l'ambiguïté, l'incohérence ou de compléter le manque. Poser une question implique aussi d'interrompre son interlocuteur et en même temps de lui signifier que ses énoncés n'étaient pas entièrement satisfaisants. En outre, cela peut faire courir le risque au novice de perdre la face, c'est-à-dire de paraître encore plus novice.

La perturbation causée par la question est marquée dans les énoncés du tuteur par la répétition de « tu », la présence de « ben » et « euh » qui tranchent avec le caractère relativement délié des trois premières interventions.

Le tuteur réagit dans les deux cas au constat d'un résultat insuffisant de l'apprentissage effectué par le novice en réévaluant les niveaux de capacité et de compréhension du novice. Mais alors qu'on observe que les tuteurs tendent à attribuer la responsabilité de l'incompréhension au novice lorsque c'est la réalisation ou le résultat de l'action qui sont insuffisants, ils tendent à adapter leur propre action discursive ou matérielle lorsque leurs énoncés ne sont pas satisfaits. Cette adaptation prend le plus souvent une forme cruciale pour le processus d'apprentissage puisqu'elle élargit ou approfondit l'explication. Ainsi, en (7.T1) et (9.T1) on observe une expansion de l'énoncé : tout d'abord, en (7.T1), la règle d'action « tu réclames » est complétée par l'énoncé de la manière de l'accomplir en paroles « tu dis ben j'en ai un de trop ou un de moins ». Ensuite, en (9.T1), la force du directif est accrue par la présence de « jamais » qui le transforme en impératif absolu, en interdiction. Dans tous les cas, on retrouve les règles de l'enchaînement conversationnel puisque c'est parce que son acte de langage n'est pas satisfait que le tuteur est amené à en interroger les conditions de réussite et à élaborer d'autres énoncés supposés plus adéquats. Lorsqu'en (7.T1), il répond « tu réclames », puis poursuit en énonçant la manière de réclamer, on peut penser qu'il fait l'hypothèse que A ne peut pas simplement lui avoir demandé ce qu'il fallait faire mais demandait aussi à ce qu'on lui dise comment il fallait le faire. En (9.T1), T commence un énoncé justificatif de la règle qu'il a énoncée mais il est interrompu par A qui engage un nouvel échange sur un autre thème.

Les derniers échanges permettent de pointer comment les deux interlocuteurs peuvent échanger bien que chacun d'eux se situe dans un univers différent. En (14. A), l'apprenti pose une question générée par le constat qu'il fait de l'écart entre l'observation de l'action du tuteur et la signification qu'il avait donnée à la règle d'action en (5). En effet, le tuteur signe le feuillet de transfert de responsabilité avant de recompter. Or, la règle est évidemment inverse et c'est en référence à cette règle que A pose sa question. Pourtant, la réponse du tuteur intervient comme une réponse qui referme l'écart repéré par l'apprenti, puisqu'il semble simplement comprendre l'explicite de la question « compter les objets ? » alors que pour l'apprenti, la question, en référence implicite à la règle apprise au centre de formation, correspond à « tu les

comptes pas ? avant de signer ». On note que l'apprenti n'intervient plus, bien que le tuteur n'ait pas répondu à sa question mais, en quelque sorte, n'ait répondu qu'à la représentation qu'il s'en faisait, de son point de vue, sans interpréter la « naïveté » de la question comme un indice de la présence d'implicites.

## **L'interaction, une rencontre sociale qui accroît ou réduit l'espace d'apprentissage**

Nous n'avons examiné ici que certains aspects des phénomènes qui émergent dans le cours des interactions tutorales et que nous estimons propices à engager et soutenir un apprentissage : ceux qui relèvent de l'influence des enjeux psychosociaux et ceux qui relèvent de certaines règles propres au déroulement conversationnel, sachant que celles-ci sont inscrites dans l'univers des rencontres sociales.

Nous avons, pour les besoins de la démonstration, insisté sur la présentation de la face positive de ces phénomènes. Or, les corpus que nous avons analysés montrent que l'apparition de « discussions » est un événement incertain et relativement rare. À cet égard, les différences sont significatives selon les secteurs. Chez les facteurs, le nombre d'interactions au cours d'une journée de travail est très élevé (entre 650 et 1130 interventions des deux acteurs par journée). À l'intérieur de ces interactions, on trouve une fréquence relativement élevée d'interventions inscrites dans des séquences que nous définissons comme des séquences de « discussion » (32 %). À l'opposé, dans l'exercice de la tâche de traite (entre 45 et 65 minutes), les interactions sont rares (de 4 à 77 interventions) et les séquences de « discussion » sont à l'avenant bien qu'elles occupent une part plus élevée de l'ensemble (56 %). Soulignons que les discussions sont d'autant plus rares que les stagiaires sont jeunes et inexpérimentés.

Les composantes spatiales et temporelles de l'interaction et la nature du travail à réaliser expliquent une part de la différence : alors que les protagonistes sont obligés de rester ensemble pour préparer et distribuer le courrier, dans une entreprise agricole, des tâches peuvent être effectuées en parallèle et le tuteur confie des tâches pendant que lui-même fait autre chose. On y retrouve d'ailleurs un très grand nombre d'interactions très courtes, de type hiérarchique, de distribution de consignes. On peut penser aussi que des échanges ont lieu, en dehors du cours de l'action, mais à son propos, à d'autres moments alors que l'unité de temps et de lieu est plus grande dans la situation de distribution du courrier.

Un autre résultat est à souligner : la résistance des novices à s'engager dans des discussions se manifeste fréquemment. En fait, l'engagement direct dans une discussion provient toujours des tuteurs. En revanche, l'engagement des novices se fait sur le

mode de la réaction à une intervention, comme nous l'avons vu plus haut avec D. Il se fait aussi par le biais des questions. Mais dans ce dernier cas, on observe une forme de dégageant rapide des novices hors de la discussion. Ceux-ci interrompent le tuteur en changeant de thème ou bien décrochent simplement en se remettant au travail ou en se désintéressant ostensiblement de la communication. Tout se passe comme s'ils n'allaient pas plus loin que le niveau de compréhension qui leur paraît utile pour l'action immédiate. Ce phénomène est particulièrement net dans l'agriculture où la relativité et la diversité des pratiques sont très grandes. Les novices l'expriment sous la forme d'un principe général très partagé : « Chez le maître de stage, on fait comme le maître de stage ». Cela signifie qu'ils ont pour but d'apprendre le plus vite possible à reproduire la pratique du maître de stage, sans besoin de comprendre pourquoi il agit ainsi. Du fait de la diversité des pratiques, il n'est pas nécessaire de développer la compréhension d'une pratique locale qu'ils n'appliqueront de toute manière pas dans les autres situations. Ce principe trouve un prolongement dans l'application du principe très général mis en avant par Goffman et que Kerbrat-Orecchioni (1989) traduit en « ménagez-vous les uns les autres ». Pour les novices, discuter, c'est critiquer, tout comme comparer les pratiques, c'est risquer de mettre le tuteur en difficulté. Dans cette perspective, proposer ou exercer d'autres pratiques que celles en vigueur dans le site, c'est aussi menacer le territoire du tuteur, risquer de menacer sa face positive en remettant en question ses propres choix, et par-delà, ses compétences.

En revanche, le tuteur enfreint – même involontairement – le principe de préservation des faces et de ménagement réciproque lorsqu'il remet en question le professionnalisme du stagiaire ou les modèles que celui-ci défend. Dans ces cas, le novice peut se sentir autorisé à « répliquer » et à discuter, ou bien il peut décrocher pour éviter la discussion et éviter l'affrontement.

71

La question adressée au tuteur comporte également le risque d'être ressentie comme une menace (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Roulet, 1991). Une question est un directif qui enjoint de produire une réponse, mais c'est aussi le signe que les énoncés précédents n'étaient pas pleinement satisfaisants. L'effet déstabilisant de la question provient en outre du fait qu'il n'est pas toujours facile au tuteur de savoir d'où la question est posée, autrement dit, à partir de quel univers de référence, comme nous l'avons vu avec le cas du facteur. Cependant, c'est parce que cette déstabilisation existe, parce que la plupart du temps les interactants cherchent à répondre le plus précisément à la question posée, que la réponse élargit l'explication et passe à un niveau d'explication causal fondé sur des valeurs de vérité.

## Conclusions

La compréhension de ce qui se réalise dans les interactions tutorales ne peut pas simplement se fonder sur une analyse des contenus échangés. Ce qui s'y réalise dépend pour une large part de la manière dont s'y accomplissent certaines propriétés des communications. Les événements qui surviennent, en particulier l'émergence du jeu de langage de la négociation, semblent composer des espaces potentiels d'apprentissage, et plus encore des espaces potentiels de développement, du fait des occasions de réaménagement, non pas seulement du système de procédures pour l'action, mais de l'organisation conceptuelle de celle-ci. Toutefois, le passage à la discussion est incertain. Même la présence d'enjeux et l'effectuation de la discussion ne garantit pas pour autant que les novices peuvent toujours tirer bénéfice de ces espaces. Il nous semble qu'il y manque précisément le rôle intermédiaire que les formateurs peuvent jouer dans le processus, et ce, de plusieurs manières :

1. Directement, en guidant la réinterprétation après-coup de ce qui s'est déroulé dans l'événement interactionnel, à partir des connaissances d'ordre scientifique ou technique qui permettent d'interpréter non pas tant les écarts à ce qu'il faut faire, mais les raisons pour lesquelles telle pratique, même hors norme, peut être efficace, et donc justifiable, dans telle situation particulière.

2. Moins directement, en mettant les novices en situation de discussion collective autour des pratiques et des négociations telles qu'elles se sont déroulées sur le terrain. L'opportunité qu'offre la confrontation entre pairs tient avant tout à la symétrie qu'elle comparte. Les normes et offenses présentes dans les interactions déséquilibrées – et socialement situées – sont *a priori* moins fortes dans les interactions entre élèves bien que l'enjeu de montrer que l'on a raison puisse être aussi puissant. Brousseau (1978, p. 42), à propos du rôle de la démonstration mathématique dans la négociation entre pairs, exprime très clairement le rôle que peut tenir l'enseignant dans une telle situation : « La démonstration atteint sa valeur mathématique lorsqu'elle a été éprouvée comme moyen de convaincre et comme obligation d'être convaincu. Ce qui ne peut se faire qu'entre "égaux". Le professeur doit renvoyer les questions aux équipes. L'explication doit être nécessaire, techniquement et sociologiquement... »

3. Indirectement, en préparant les novices, mais aussi les tuteurs, à l'exercice de ce que Brousseau (*op. cit.*) appelle la dialectique de la validation. Cette préparation doit se faire en deux temps : le premier correspond à une éducation à la discussion qui ne peut se mettre en place que sur le long terme de la formation. Le second concerne l'apprentissage de l'usage de son tuteur par les élèves et, en particulier, par l'usage du questionnement. Usage qui ne peut prendre son effet dans un monde rituellement réglé qu'en apprenant aux tuteurs eux-mêmes le questionnement et l'incitation au questionnement auprès de leurs stagiaires. Six-Touchard (1998, p. 96) donne un exemple de ce que peut produire une préparation des tuteurs à ce jeu de langage : « Ainsi, après l'énonciation de l'action, "tu mets les six litres de bière dans

la pâte à beignets”, le tuteur pose la question suivante à l'apprenti : “Tu ne me demandes pas pourquoi on met de la bière dans de la pâte à beignets ?” ». On doit voir là un moyen de recréer du jeu, et peut-être de l'enjeu, guère différent en somme de la question posée spontanément par la tutrice de D dont nous avons fait la connaissance plus haut : « Maintenant que tu as trait avec nous deux, tu trouves qu'on s'y prend de la même façon mon mari et moi ? »

## BIBLIOGRAPHIE

- BROUSSEAU G. (1999). – *Théorie des situations didactiques*, Éd. Recherche en didactique des mathématiques.
- BRUNER J. (1981). – *Savoir-faire savoir dire*, Paris, PUF.
- GIORDAN A. (1998). – *Apprendre*, Paris, Belin.
- GHIGLIONE R., TROGNON A. (1993). – *Où va la pragmatique ?* PU Nancy.
- GOFFMAN E. (1974). – *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1989). – *Théorie des faces et analyse conversationnelle. Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, pp. 155-179.
- RABARDEL P. (1995). – *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- SIX-TOUCHARD B. (1998). – Développement de la compétence tutorale par l'outil d'auto-analyse du travail, *Éducation permanente*, 135, pp. 87-98.
- VERGNAUD G. (1996). – « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier J.-M. (dir) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.
- VYGOTSKI L.S. (1935-1985). – *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.