



HAL
open science

Quelles ressources mobilisées en interaction ? Réflexions transversales sur une notion ubiquitaire

Julien Thiburce, Biagio Ursi

► To cite this version:

Julien Thiburce, Biagio Ursi. Quelles ressources mobilisées en interaction ? Réflexions transversales sur une notion ubiquitaire. SHS Web of Conferences, 2018, 52, 10.1051/shsconf/20185200001 . hal-01898080

HAL Id: hal-01898080

<https://hal.science/hal-01898080v1>

Submitted on 18 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Quelles ressources mobilisées en interaction ? Réflexions transversales sur une notion ubiquitaire

Which resources mobilized in interaction? Transversal questioning on a ubiquitous notion

Julien Thiburce¹, Biagio Ursi^{2 a}

¹Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191)

²École Normale Supérieure de Lyon, Laboratoire ICAR (UMR 5191)

Après une première édition consacrée aux défis méthodologiques posés par les corpus complexes, le laboratoire ICAR a organisé en juin 2017 son deuxième colloque international pluridisciplinaire de jeunes chercheur.e.s (doctorant.e.s et docteur.e.s). Les travaux présentés s'inscrivent en continuité avec les deux champs représentatifs des activités du laboratoire : les sciences du langage et les sciences de l'éducation.

Le laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR 5191) est spécialisé dans l'analyse multidimensionnelle des usages de la langue parlée dans l'interaction et dans le texte, ainsi que dans l'étude des manifestations langagières à travers une pluralité de pratiques sémiotiques. Les approches analytiques mises en œuvre au laboratoire se déploient non seulement à partir d'une diversité de corpus de données orales et écrites, mais aussi pour le développement d'une réflexion sur la constitution et l'exploitation des données. Une attention accordée à la dimension située des pratiques langagières est partie intégrante d'une épistémologie située des sciences humaines et sociales, telle qu'elle est envisagée à ICAR.

Ainsi, ce laboratoire réunit plusieurs équipes de recherche se focalisant sur des domaines scientifiques variés comme la linguistique interactionnelle, la linguistique de corpus, l'étude de l'acquisition et de l'apprentissage, la didactique des langues et des sciences, la linguistique française et la sémiotique.

L'ambition de cette deuxième édition du colloque ICODOC était de proposer un cadre de réflexion autour de la notion de ressources depuis les points de vue des sciences du langage et des sciences de l'éducation. Les participants ont été invités à questionner, problématiser et développer cette notion dans leurs perspectives de recherche respectives. Mais de quelles ressources parle-t-on, au juste ? À partir des propositions des actes du colloque ici réunis, trois versants de cette notion se profilent.

^a Auteurs de correspondance : julien.thiburce@gmail.com ; bfursi@gmail.com

1.1 Les ressources et leur diversité

Un premier axe de travail permet d'opérer une focalisation sur la diversité des types de ressources mobilisées par des locuteurs et la mesure dans laquelle celles-ci participent de la co-construction des situations. En portant un intérêt aux modalités par lesquelles ces ressources sont mises en jeu, dans des situations ordinaires et professionnelles, une série de questions émergent quant aux activités élaborées dans des espaces physiques, sociaux et langagiers hétérogènes.

À travers la co-construction d'un espace interactionnel (Mondada, 2005), dans les conversations en face-à-face, en chair et en os, ou dans les conversations (a)synchrones médiées par écran (Develotte *et al.*, 2011 ; Guichon, 2012), la parole en interaction se structure dans un enchaînement de tours dont les rouages ont été formalisés à l'aide d'une machinerie bien rodée et toujours mise en œuvre (Sacks *et al.*, 1974), en relation aux différents contextes, cours d'actions et acteurs sociaux.

Si les énonciations sont contextuellement contraintes (grammaire et pragmatique), elles ne se résument pas à des pratiques purement et simplement routinières, automatisées et cristallisées : en procédant par détournement et renouvellement des formes, des matières et des substances langagières, les locuteurs gèrent le hiatus entre une grammaire introjectée et une grammaire émergente par une créativité des réalisations de la parole en interaction.

On voit ainsi la nécessité de prendre en compte, dans l'analyse, le caractère local de la perception, de l'introduction et de la négociation des ressources en interaction. Un regard sur la *séquentialité des tours* favoriserait une problématisation et une systématisation des dynamiques qui sous-tendent la gestion d'une interaction et l'évolution des rôles des interactants. Ces dynamiques concernent également les statuts des objets co-présents et environnants (on peut bien se servir de la chaise à côté de soi pour caler une porte) ou absents et remédiés par des locuteurs/apprenants (on illustre un château fort, alors qu'on se trouve dans une salle de classe, à l'aide de sa parole, de ses gestes et d'images).

Cela nous permettrait notamment d'appréhender les fluctuations du cadre participatif (*participation framework* goffmanien)¹ et du positionnement physique des participants², ainsi que de la transformation de l'environnement en contexte numérique par la prise en compte de différentes formes de (re)médiation de la présence (par chat, par visioconférence, par l'enregistrement d'une conversation, etc.). On pourrait s'appuyer sur la réflexion du philosophe Gilbert Simondon (1989) en reprenant sa distinction entre l'*objet* qui permet d'intervenir sur le monde selon une fonction d'usage et l'*instrument* qui affine la perception que les sujets se font du monde.

¹ « Le cadre de participation est l'ensemble des personnes qui ont un accès perceptuel à l'interaction à un moment donné de son déroulement. Cette notion est plus large que celle, classique, de "récepteur et émetteur". Au cours du déroulement d'une interaction, l'organisation de la participation ne cesse de se modifier, par la mise en place de "*configurations séquentielles multimodales*" en continuelle transformation. » (Traverso, 2016 : 189)

² On retrouve une réflexion sur l'agencement spatial et la reconfiguration de l'espace de l'interaction selon une diversité de types de formations entre des participants à une interaction, selon les objets et les acteurs alentour : Kendon (1990) a élaboré une typologie des configurations « spatiales » et « orientationnelles » des corps dans l'interaction selon le nombre de participants, l'activité à laquelle ils prennent part et l'environnement dans lequel ils se trouvent.

1.2 Les ressources en situation

Un deuxième axe de travail porte de manière spécifique sur les notions d'intentionnalité (Eco, 1979) et d'agentivité³. On s'intéresse ici à la mobilisation de ressources dans des situations diverses et à la manière dont elles permettent (ou non) d'orienter le cours d'une activité conjointe et d'une interprétation publiquement partagée. Un regard sur la dimension située des interactions devrait aussi s'accompagner d'un regard sur leur dimension *situante* : en tant que nominalisation déverbale, la *situation* exprime à la fois le fait d'être situé (*setting*) et le processus d'élaboration et de co-construction de la situation (voir la notion de *footing* chez Goffman, 1991).

Les ressources (morpho)syntaxiques, sémantiques, prosodiques et (pluri)sémiotiques sont dépendantes d'une introjection d'expériences passées qui ont permis (ou non) l'acquisition de compétences, au niveau perceptif (on reconnaît et on sait faire face), épistémique (on sait et on mobilise ce savoir comme appui) et social (on tente de gérer sa *position* dans un espace social complexe où les lisières du *cadre* sont floues).

Si l'on prend le cas d'activités en contexte d'apprentissage, on peut se demander comment les enseignants/maîtres d'apprentissage gèrent le passage d'un *scénario pédagogique*, où les ressources sont programmées et distribuées, à une *situation in situ et in vivo*, où ils doivent faire face à la contingence (des enseignants fatigués, des apprenants n'ayant pas le niveau estimé par les enseignants ou qui s'ennuient). Pour ce type d'interaction, il est non seulement pertinent de s'attarder sur les différentes ressources mobilisées pour l'enseignement et l'apprentissage, mais il est surtout fondamental de caractériser la place qu'elles tiennent dans le développement des échanges entre enseignants et apprenants. Ceci permettrait notamment d'appréhender à partir de quand et jusqu'à quel point les participants projettent des attentes et des intentions, des pouvoirs et des savoirs.

Dans les situations didactiques et au-delà, une grande part du faire interactionnel procède à la gestion des asymétries participationnelles et des instabilités du sens (Traverso, 2014). Et les notions d'agentivité et d'intentionnalité sont alors centrales pour caractériser les tensions qui structurent et traversent les tours de parole de chacun des participants, auto-sélectionnés ou hétéro-sélectionnés. Pour ne pas faire dévier la trajectoire de son *énoncé*, on doit avoir recours à une multiplicité de ressources telles que (i) les propositions anaphoriques, qui permettent de ne pas se répéter, (ii) les (re)formulations, pour

³ Il faut mentionner ici que, dans le champ des sciences humaines et sociales, la notion d'agentivité (ou *agency*) revêt une multiplicité d'acceptions pour lesquelles il y a un fond commun, celui de l'*agir*. En philosophie (Anscombe, 1957 ; Frankfurt, 1971), la notion d'agentivité est à appréhender comme une capacité d'agir dans le monde par des agents humains et non humains : elle est liée à la notion d'intentionnalité et de réflexivité dans l'orientation et la conduite d'action, dans la planification et la préméditation de l'action.

En anthropologie contemporaine, notamment par les recherches de Descola (2005), l'agentivité est appréhendée du point de vue d'acteurs et d'actants, aussi bien humains que non humains, qui participent de l'élaboration de l'organisation physique et symbolique de sociétés, dans l'espace et dans le temps.

En linguistique (Creissels, 1995), l'agentivité est saisie aussi bien du point de vue de la position syntaxique des constituants et de la *diathèse* (active/passive), que du point de vue sémantique (onomasiologique et sémasiologique). En effet, on peut caractériser les traits spécifiques d'une langue et les traits partagés entre des langues qui permettent d'élaborer des voix et des mises en discours d'actions (réelles, virtuelles, actuelles et potentielles) : sur les versants du *temps*, de l'*aspect* et du *mode*, on cherche à appréhender les possibilités d'une langue de marquer la *promotion/déstitution* de l'agentivité comme la *volition* des agents et des patients (sémantiques), des sujets et des objets (syntaxiques).

s'approprier le discours de l'autre ou pour affirmer que l'on est sur la même longueur d'onde, (iii) les incises, en vue d'apporter des précisions et d'étayer son discours.

Néanmoins, tout cela ne se fait pas de manière unilatérale, ni de la seule volonté ni de la seule agentivité d'un locuteur. En situation d'interaction, on est soumis à des pressions et à des interpellations de la part des interlocuteurs, que l'on anticipe ou pas. Afin de préserver le bon déroulement de l'énonciation comme du cours d'action, de gérer les *malentendus* et les *troubles* qui minent ou mineraient le déroulement de l'activité comme le terrain des relations sociales, on mobilise des ressources qui permettent de solliciter autrui, ainsi que de se proposer comme aide.

Par exemple, en contexte d'apprentissage, comment un apprenant manifeste-t-il à l'enseignant sa compréhension ou son incompréhension d'un discours ? Du point de vue des enseignants, des tensions sont à l'œuvre entre la recherche d'un *scénario pédagogique* et le développement de *dispositifs* propices au déploiement d'une activité, dans un parcours d'enseignement ; entre des rôles programmés et institutionnalisés et des rôles à tenir et à instituer, quitte à parfois sortir du *cadre*. Du point de vue des apprenants, quand et comment se situer dans un environnement éducatif dont on n'est pas forcément familier, où les habitudes et les usages déjà acquis doivent faire place à de nouvelles normes culturelles et langagières ? Sur ce versant, il faudrait caractériser les processus par lesquels des apprenants gèrent le passage d'une situation de classe *in situ* et *in vivo* par rapport à un hors-champ de l'activité : en quoi être en classe c'est ne pas être à la maison, dans la cour de récréation, au musée ?

Dès lors, il faudrait étudier les dynamiques qui sous-tendent les élaborations discursives et praxéologiques qui s'imposent à la fois comme source et comme cible de l'apprentissage, de la gestion des relations sociales et de la projection de rôles actantiels.

En s'attardant sur la séquentialité des échanges et sur l'émergence de *praxis*, quelques pistes de réflexion se dessinent quant à la position des acteurs et des ressources qui participent à la co-construction et la régulation de situations, entre homogénéisation (faire groupe et faire classe) et hétérogénéisation (être un élève avec ses propres caractéristiques).

1.3 Les ressources et leurs transformations

Charnière, la notion de ressources mérite d'être réactualisée pour être pensée dans sa densité conceptuelle, son envergure interdisciplinaire et son extension au-delà du champ scientifique.

Une réflexion sur la notion de ressources ne doit pas se limiter à une appréhension de la langue en tant que stock de matières premières, dont il faudrait faire l'inventaire pour saisir leur potentiel dans la réalisation d'une interaction, entre les sélections paradigmatiques et les positions syntagmatiques. S'il arrive que *la ressource* fasse des apparitions au singulier dans les textes (Mondada, 2012 ; Quéré, 2016), la *ressource* est singulière et irrémédiablement inscrite dans le contexte de l'interaction, ainsi que dans la temporalité des échanges. Une ressource mobilisée en acte se situe sur un arrière-plan linguistique et langagier, social et culturel dont il faut tenir compte, qu'il soit propre à un locuteur (idiolectal) ou partagé avec d'autres (sociolectal). C'est en cela même que l'anthropologue Charles Goodwin a parlé de « champs sémiotiques » dans l'étude de l'organisation des activités humaines en « série » et en « strates » par une diversité de ressources sémiotiques (Quéré, 2016).

Dans la recherche d'une problématisation et d'une préservation des liens entre la caractérisation et la systématisation des pratiques sémiotiques, les ressources doivent être pensées pour la place qu'elles tiennent dans le couplage entre des systèmes subjectifs et un environnement de valeurs hétéronomes qui favorise la compréhension et la (ré)appropriation d'une écologie sémiotique (Basso Fossali, 2017).

De la linguistique générale au traitement automatique des langues naturelles, en passant par la linguistique interactionnelle et l'acquisition des pratiques langagières, l'articulation entre l'apprentissage (abstrait ou incarné) et la mise en œuvre de ressources sémiotiques (en actes) permet de questionner la dimension expérientielle des pratiques : par quelles modalités, de manière empirique, les acteurs architecturent-ils des ponts entre différents espaces d'activités et entre différents langages pour (re)configurer leurs positions ?

La réflexion et l'action par analogie, par exemple, révèlent la capacité qu'ont les locuteurs à opérer par conjonctions entre des domaines de pratiques disjoints. Aussi, la réflexion et l'action par *accommodation hétéro-adaptative* ou *auto-adaptative*, comme Jacques Fontanille (2011) le propose pour problématiser la gestion des ressources sémiotiques dans les cours d'action, sont problématiques du point de vue des normes langagières et des pratiques en actes. Par exemple, dans les exercices didactiques de jeux de rôles, dans quelle mesure des apprenants calquent-ils leur jeu sur des pratiques dont ils se sont fait l'expérience par le passé ? Jusqu'à quel point opèrent-ils par mobilisation de postures déjà attestées ou par invention d'un personnage inexistant dans la configuration des rôles ?

Si, chez le linguiste Michael Halliday (1978 : 123), les ressources sémiotiques sont conçues en tant que « system[s] of meanings that constitute "the" "reality" of the culture », il ne faut pas perdre de vue les dimensions génétique, évolutive et transformationnelle de cette réalité. En effet, « les tensions et les tendances peuvent être conçues comme existant réellement dans un système : le potentiel est une des formes du réel, aussi complètement que l'actuel » (Simondon, 1989 : 155). L'intérêt de procéder à une théorisation des pratiques sémiotiques (linguistiques, langagières et praxiques) à partir d'une caractérisation de situations particulières est justement celui d'avoir des attestations de ce passage entre le potentiel et l'actuel.

En poursuivant la réflexion sur la mobilisation de ressources en interaction depuis un point de vue particulier, on pourrait avancer que « les potentiels d'un système constituent son pouvoir de devenir sans se dégrader ; ils ne sont pas la simple virtualité des états futurs, mais une réalité qui les pousse à être » (Simondon, 1989 : 155). C'est en cela même que les dimensions intersubjectives et cognitives (situées, distribuées et incarnées) des pratiques langagières doivent être observées, attestées et analysées au niveau individuel *et* au niveau collectif, au niveau idiolectal *et* au niveau sociolectal.

Si le chercheur a pour ambition d'appréhender les tensions qui traversent les pratiques interpersonnelles aux niveaux transitif et réflexif, les stratégies énonciatives et les programmations de l'inter-action, alors il doit nécessairement porter une attention aux articulations textuelles et aux phases des interactions par lesquelles les locuteurs tendent :

Figure 1. à réduire ou à accentuer les contradictions entre des positions actuelles (gestion des *cadres*, des registres de langue et des conventions sociales) ;

(ii) à mettre en lumière ou dans l'ombre les problèmes de cohésion discursive propres à un genre et à un type de discours (gestion de la narration et de l'action) ;

(iii) à soulever ou à mettre sous le tapis les incohérences qui peuvent faire perdre le fil (négociation du sens en intercompréhension pour faire passer et s'appropriier le message).

Toujours en poursuivant la réflexion de Gilbert Simondon, on peut dès lors avancer que « le devenir n'est pas l'actualisation d'une virtualité ni le résultat d'un conflit entre des réalités actuelles, mais l'opération d'un système possédant des potentiels en sa réalité : le devenir est la série d'accès de structuration d'un système, ou individuations successives d'un système » (Simondon, 1989 : 155-156). C'est en cela même que les ressources sémiotiques, tenants et aboutissants de la structuration des pratiques de la vie quotidienne, ne relèvent pas seulement d'objets, de supports, d'instruments déjà codés et qu'il faudrait seulement mettre à contribution selon des scénarios stabilisés. Les langues, les langages et les cultures sont autant de réservoirs inépuisables entre « compréhension du passé et invention du futur » (Basso Fossali, 2017).

Pour les pratiques des locuteurs auxquels les chercheurs s'intéressent comme pour les pratiques de la recherche elles-mêmes, les ressources sémiotiques (linguistiques, multimodales et praxiques) s'avèrent être en tension entre une efficacité du système et une efficacité des actions sur un terrain qui s'avère être plein d'incertitudes et d'indéterminations.

Pour les locuteurs : comment gérer les incertitudes de l'acception d'une lexie en discours ? Dans quelle séquentialité de l'interaction et dans quel empan syntaxique prendre la parole afin d'instancier que l'on voit où l'autre veut en venir, de marquer un accord/désaccord vis-à-vis de son discours ou de prendre/passé le relai pour éviter que le discours paraisse essoufflé et les ressources tarées ?

Pour la pratique des chercheurs : à quel niveau de granularité du système se situer dans l'analyse pour saisir les processus de gestion de l'interaction aux niveaux phénoménologique, épistémique et affectif ? Dans quelle mesure peut-on déterminer par avance qu'un dispositif de constitution de corpus ou un scénario pédagogique est propre à une situation d'interaction à expérimenter ? Comment gérer et rendre compte des tensions entre planifications linguistiques/praxiques et détournements spontanés ?

Une perspective située en sciences du langage et en sciences de l'éducation ne paraît que favorable à la problématisation de la dimension incarnée et distribuée des pratiques. Le tracé de pistes de recherche sur les évolutions des ressources langagières et pédagogiques pourrait ainsi être évalué comme étant en phase, en retard ou en avance sur leur temps et leur espace, selon des points de vue actoriels à interpréter. Si les langues s'apprennent, elles (se) vivent aussi. Si les théories et les notions se travaillent, elles doivent être médiées, transmises et discutées aussi.

À travers l'étude des formes de vie des langages ordinaires et disciplinaires, on peut saisir la dimension patrimoniale des pratiques linguistiques et éducatives qui caractérisent la mise en commun des savoirs et des savoir-faire, la nécessité d'une réappropriation de sa position dans un espace social et la réactualisation d'une *praxis* de manière constante et démocratique.

2 Regards croisés sur la notion de *ressources* en sciences du langage et en sciences de l'éducation

Lors de notre colloque, quatre experts ont été invités pour proposer un cadre de réflexion autour de la notion de ressources. Cette notion a été problématisée sur plusieurs versants, aussi bien au niveau des disciplines scientifiques que des enjeux sociétaux de la recherche.

L'objectif de la recherche sur le faire social est double.

Du point de vue disciplinaire, on s'intéresse au tissage d'un répertoire de ressources qui permet de s'orienter dans l'environnement, de (ré)actualiser des conduites d'actions et de raviver un héritage culturel de pratiques et de valeurs à partager. La recherche en interaction vise ainsi à caractériser la mobilisation des ressources telles qu'elles sont perçues, produites et converties *in vivo*, dans la compréhension mutuelle et dans la construction/négociation du sens au quotidien. Le faire social est alors le faire *en* société.

Pour ce qui est des enjeux sociétaux, on passe par la constitution de dispositifs professionnels non seulement pour éclairer les pratiques et le sens de l'agir social, mais également pour ancrer la pratique de la recherche dans un espace qui s'étend au delà des limites de la communauté scientifique. La recherche en interaction questionne alors (i) les applications qui ont déjà fait leurs preuves, (ii) celles dont on aperçoit déjà la pertinence de l'implémentation, mais qui sont encore à l'état embryonnaire, et (iii) les potentiels des retombées pas seulement pour la communauté scientifique. Le faire social est alors le faire *d'une* société.

Par leurs réflexions autour de la notion de ressource dans les domaines des sciences du langage et des sciences de l'éducation, nos invités ont mobilisé l'expérience qu'ils en ont faite dans leurs propres travaux de recherche⁴. S'intéresser à la complexité des ressources veut dire prendre en compte leur diversité (voir §1.1), et ainsi valoriser (i) la sélection opérée dans l'environnement en amont à toute activité de recherche (par exemple, pourquoi tel terrain d'enquête ?), (ii) le processus de recherche lui-même (quels ajustements d'un dispositif d'enregistrement sur le terrain ?) et aussi (iii) la restitution des résultats du travail du chercheur (comment communiquer ses analyses à un public, de spécialistes ou pas ?). Dans la constellation des ressources, les objets, en tant que ressources matérielles, représentent des choses qui existent en tant que formes extérieures aux sujets, dont les participants aux interactions doivent/peuvent tenir compte, mais dont ils peuvent/doivent aussi négocier certains traits émergeant comme pertinents dans et pour l'interaction.

2.1 Les objets comme ressources dans l'interaction

Dans sa conférence plénière, Elwys De Stefani a posé les jalons pour une réflexion d'inspiration interactionniste autour du statut des objets matériels en tant que « ressources disponibles ou constituées ». Au vingtième siècle, en sémiotique et en linguistique, les objets ont été traités comme des entités abstraites. Les modélisations théorisantes de Ogden & Richards (1923) ou de Bühler (1934), dont un des sommets est le référent (dans un cas) ou l'objet/état des choses (dans l'autre), en représentent de clairs exemples. La motivation de la connexion établie entre l'expression linguistique et la manifestation référentielle s'inscrit dans un débat qui s'étend de Platon (voir le Cratyle, en particulier la thèse d'Hermogène, selon laquelle les noms des objets sont conventionnels, et non pas naturels) à Ferdinand de Saussure (avec la notion d'arbitraire, centrale dans la définition du signe linguistique, telle qu'elle est présentée dans son *Cours*).

Cependant, la reconnaissance des objets participe de la formation d'un nouveau cadre expérientiel, de l'agencement d'un nouvel espace, de l'attribution de fonctionnalités spécifiques. C'est le cas de l'analyse sémiotique du couteau Opinel (figure 1), telle qu'elle est présentée par Floch (1995). En tant qu'« outil », l'Opinel est un objet, « configuré en vue d'un certain usage, qui va jouer un rôle actantiel au sein d'une pratique technique » (Fontanille, 2006 : 9). L'usage en est l'actualisation énonciative et le contenu sémantique de la prédication résultante est représenté par la « technique » elle-même (tailler, couper, etc.) qui s'exerce « sur un segment du monde naturel ». En résonance avec cette vision, par la notion d'*affordance* (Gibson, 1979 ; Norman, 1988), l'apport de la psychologie a été primordial pour mettre en évidence les propriétés fonctionnelles des objets, orientées à leurs usages et, plus spécifiquement, à leurs manipulations. Ainsi, la forme même de la poignée d'une porte informe l'utilisateur au sujet de son utilisation par sa structuration matérielle (l'architecture de l'objet) et sa figuration spatiale (les modalités de présentation de l'objet, selon son emplacement, sa taille, ses matières etc.).

⁴ Nous illustrerons ici les propos de trois interventions : celles de Elwys De Stefani, de Nathalie Blanc et de Laurent Filliettaz, qui ne sont pas présentes sous forme d'articles dans ce volume. Par ailleurs, la contribution de Vicky Markaki, Kristine Lund et Erica de Vries figurera en tant que chapitre de ces actes. Nous en proposerons une présentation succincte dans la section finale de cette introduction.

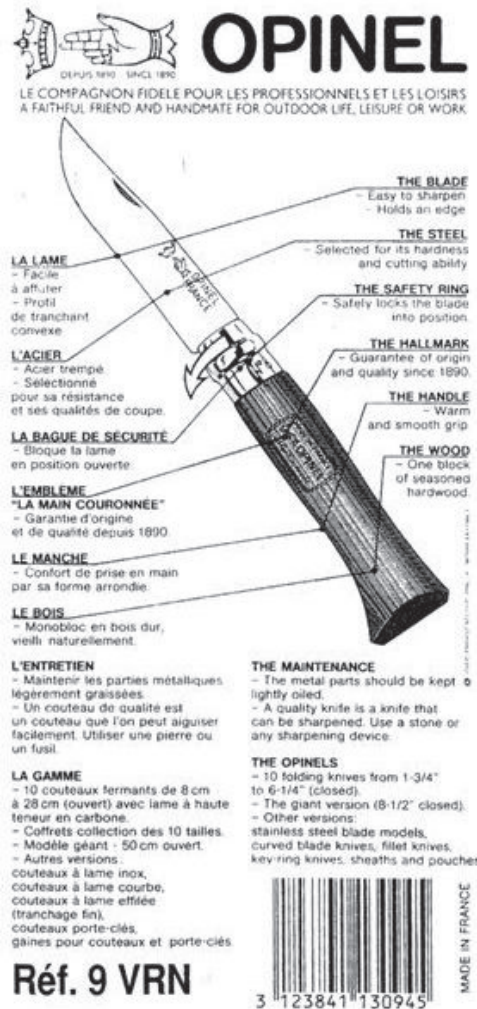


Figure 1. Couteau OPINEL (Floch, 1995 : 182)

Toutefois, ce n'est pas seulement la structuration matérielle d'un objet qui détermine son statut et le rend reconnaissable en tant qu'outil à manipuler. En ce sens, l'agencement spatial revêt une importance capitale. Elwys De Stefani nous a cité l'exemple célèbre des *ready-mades* de Marcel Duchamp, des objets caractérisés par un détournement d'usage et un renversement de leur valeur, alors resitués. Ainsi, le statut d'un objet ne se limite pas à sa fonction ordinaire, mais aussi à la possibilité de le réactualiser dans un contexte où il ne se trouve plus reconnu pour son emploi ordinaire. C'est le cas de l'urinoir en porcelaine renversé réalisé par Marcel Duchamp, daté de 1917 et rebaptisé « Fontaine » (figure 2). Envoyé à une exposition new-yorkaise sous le pseudonyme R. Mutt, « l'appareil sanitaire » n'est pas exposé pour la simple raison qu'il n'est pas considéré une œuvre d'art qui mériterait d'être exposé dans un musée. La notion de *ready-made* (terme utilisé par la première fois par Duchamp) représente donc le défi d'une vision traditionnelle de l'art et une remise en question de la valeur qui peut être associée à un objet d'art : bref, le statut de ce dernier est acquis en fonction de son agencement dans un espace d'exposition – ou espace d'implémentation (Goodman, 1984).



Figure 2. Fontaine – Marcel Duchamp, 1917

Toujours plongés dans l'espace où ils sont situés, les objets, en tant que cristallisations de propriétés instructionnelles (*instructional properties*), font l'objet d'une des dernières contributions de Garfinkel (2002 : 213 ss.). En particulier, le sociologue nord-américain se penche sur l'examen de la cuisine d'une femme aveugle, Helen, qui présente une disposition très précise des ustensiles de cuisine, dont l'information instructionnelle est véhiculée par leur disposition, mutuelle et relative aux électro-ménagers. Ainsi, les objets acquièrent leur fonction et peuvent être considérés comme de véritables ressources, d'une part, dans leur possibilité d'usage pour une finalité pratique (cuisiner, préparer le café, etc.) et, d'autre part, par le biais de leur arrangement dans l'espace parmi d'autres objets (prendre la casserole, c'est ne pas prendre la poêle juste à côté).



Figure 3. La cuisine de Helen (Garfinkel, 2002 : 213)

D'après Pierre Bourdieu (1979), dans des termes qui présentent des échos kantien, on pourrait conclure que les objets ne sont pas *objectifs*⁵, leurs usages se profilent par rapport aux ancrages contextuels de l'expérience qu'en font les acteurs sociaux. Et, dans une mouvance ethnométhodologique, il faudrait donc donner une impulsion aux travaux s'inscrivant dans une sociologie des objets (*sociology of objects*), une ligne de recherche qui est de plus en plus pratiquée en sciences humaines et sociales, comme le remarquent Hindmarsh et Heath (2000 : 525), et donc en sciences du langage⁶. C'est le cas des études ethnométhodologiques et conversationnelles qui se penchent sur les usages des objets dans les interactions en situation professionnelle – la tradition des *workplace studies*, voir par exemple (Luff *et al.*, 2000). Un autre exemple est offert par les études récemment recueillies dans le volume *Interacting with Objects. Language, materiality, and social activity* (Neville *et al.* 2014), qui s'intéressent à plusieurs cadres situationnels. À partir des années 1980, Charles Goodwin a posé son regard analytique sur les terrains (au sens de *fieldwork*) les plus divers. Au sein de la tradition interactionniste, il est considéré comme le pionnier dans l'étude des objets en tant que ressources *dans et pour* l'interaction sociale⁷.

À un niveau général et de manière transversale dans les sciences humaines, une bipartition essentielle porte sur la nature des caractéristiques définissant les objets et leurs usages dans une société : d'une part, des caractéristiques qui sont données a priori (par exemple, dans les travaux des anthropologues s'intéressant au don, comme Marcel Mauss) ; d'autre part, des caractéristiques qui sont construites, émergentes et contextuellement situées (par exemple, chez les sociologues ethnométhodologues s'intéressant aux méthodes déployées par des acteurs sociaux dans les interactions ordinaires, comme Harold Garfinkel).

C'est dans ce deuxième paradigme que se situe Elwys De Stefani. S'inscrivant dans une perspective interactionniste, il propose une analyse multimodale d'enregistrements audiovisuels d'une activité quotidienne : des couples italophones qui font leurs courses dans un supermarché (voir figure 4).

De manière générale, l'étude interactionnelle multimodale de ce contexte situationnel est justifiée par plusieurs raisons : (a) les supermarchés sont des lieux habités par de très nombreux objets (commerciaux) ; (b) les courses sont organisées autour d'une alternance constitutive entre interaction mobile et interaction stationnaire ; (c) les participants sont engagés dans l'organisation successive de foyers d'attention, représentés par différents produits/articles.

⁵ « Les objets [...] ne sont pas *objectifs* au sens que l'on donne d'ordinaire à ce mot, c'est-à-dire indépendants des intérêts et des goûts de ceux qui les appréhendent et ils n'imposent pas l'évidence d'un sens universel et unanimement approuvé [...]. Ce que la science doit établir, c'est cette objectivité de l'objet qui s'établit dans le rapport entre un objet défini dans les possibilités et les impossibilités qu'il offre et qui ne se livrent que dans l'univers des usages sociaux [...] et les dispositions d'un agent ou d'une classe d'agents, c'est-à-dire les schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui en constitueront l'*utilité* objective dans un *usage* pratique » (Bourdieu, 1979 : 110-111, italiques de l'auteur).

⁶ Cela dit, la vaste étude proposée par De Stefani (2011), et présentée dans la conférence plénière, apparaît comme une exception, comparativement à la rareté des études empiriques qui se penchent sur la manière dont les interactants examinent, réclament, réfèrent aux objets qui les entourent, ou simplement les regardent. « [H]ow individuals notice, invoke, refer to, examine, assess, discuss, even simply look at objects, both alone or together, remains unexplained and underexplored [...] There are very few empirical studies, however, concerned with the very characterizations that individuals themselves bring to bear on objects when engaged in activities with others » (Hindmarsh et Heath, 2000 : 527 et 529).

⁷ Voir la section thématique de la revue *Tracés*, consacrée à l'œuvre de Charles Goodwin (Kreplak et Rabier, 2016).



Figure 4. Corpus De Stefani : les interactions au supermarché

En étudiant les ressources multimodales, verbales et « non verbales », Elwys De Stefani rend compte d'une pluralité d'actions accomplies par les participants. Par exemple, le fait qu'A soulève une valise d'une certaine manière déclenche un commentaire de B qui ne dit rien à propos de l'*achetabilité* du produit (*witnessing object manipulation*). Cet exemple illustre l'engagement des deux participants dans une activité collective : ils sont engagés dans une activité commune. En revanche, le fait de montrer un produit sans y référer verbalement, par exemple des cuisses de poulet, est interprété comme une proposition d'achat. Et, en tant que telle, cette action gestuelle est refusée par le co-participant (*no no le cosce di pollo no*, « non non les cuisses de poulet non »). L'énonciation d'un simple référent lexical (*pasta della pizza*, « pâte à pizza ») implique une sollicitation de réorientation vers une zone spécifique (le rayon frigo) et la production d'un directif (*prendila*, « prends-la ») à l'adresse de son partenaire. La mobilisation de ressources verbales, comme un syntagme nominal pour désigner un produit spécifique, peut être interprétée différemment : dans certains cas, cette ressource peut signaler un objet comme potentiellement « achetable » ; dans d'autres, elle peut constituer un objet comme « non achetable ».

Les produits/articles émergent comme items spécifiques selon différents critères qui encadrent le rapport des sujets aux objets :

- objets catégorisés comme produits consommables/utilisables (plusieurs briques de lait pour plusieurs personnes et pour plusieurs jours)
- usage possible des objets (amidon de maïs pour lier les ingrédients d'une sauce)
- usager/destinataire possible de l'objet (la confiture de fraise pour l'enfant qui en raffole)
- catégories matérielles de l'objet (une grande tasse pour une grande contenance et une grande soif)

Du point de vue de l'achetabilité, les clients découvrent de nouvelles *affordances* par rapport à celles relevant d'une appréhension encyclopédique des objets (une chaussure est un artefact à porter à ses pieds). Nous pouvons donner l'exemple où Maria, une cliente, tient la chaussure dans les mains, puis en saisit la pointe (ce qui peut être considéré comme une réalisation multimodale de dislocation⁸) et dit *per uccidere i ragni nell'angolo*, « pour tuer les araignées dans le coin » : d'une chaussure, on passe à un instrument de torture !

⁸ En syntaxe générative, la dislocation est un phénomène de reconfiguration de l'ordre canonique des constituants de la phrase, où l'élément disloqué est placé en tête (dislocation à gauche) ou en fin

Dans ce type d'interactions, la mobilisation des objets s'élabore par l'exploitation de ressources multimodales et, sur le plan syntaxique, de la dislocation à gauche. Celle-ci représente une solution pratique pour résoudre un problème qui se pose en interaction et ainsi accomplir :

- a) l'introduction d'un nouvel objet
- b) la focalisation conjointe sur l'objet
- c) l'élaboration à partir de l'élément disloqué (cf. Geluykens, 1992)

Ces trois temps sont réalisés en un seul tour de parole.

Resituée dans son habitat, celui de la conversation naturelle, la dislocation à gauche s'avère être non pas un dispositif pour promouvoir un *topic* par le biais d'une transformation de l'ordre canonique des constituants syntaxiques (comme dans la tradition générativiste et fonctionnaliste), mais une pratique sédimentée et émergente (Hopper, 1987) de la parole en interaction. Les structures grammaticales, multimodales et praxéologiques ne sont donc pas données *a priori*, mais elles représentent des épiphénomènes de l'interaction humaine.

En général, le statut des objets dans un supermarché peut être lié à plusieurs dimensions d'instanciation, ce qui nous amène à envisager ces objets comme des ressources matérielles au statut double dans l'activité « faire les courses » : d'une part, ils en constituent la visée (on vient ici acheter quelque chose) ; d'autre part, ils constituent le véhicule pour l'accomplissement de cette activité (dans le choix d'un objet à acheter on passe par son ostension). Plus particulièrement, l'étude de la dislocation dans un tel contexte permet de mettre en évidence deux statuts prééminents de ces objets marchands :

- leur disponibilité matérielle (*availability*) dans les rayons, sur les étagères ;
- leur focalisation par des pratiques référentielles (pointages), désignations, réorientations (notamment du regard), manipulations et caractérisations.

Par ailleurs, à un niveau sociologique, ce cadre situationnel offre l'occasion d'étudier la relation de personnes en couple dans un espace qu'elles fréquentent de manière habituelle : les supermarchés.

2.2 Les vidéos comme ressources pour la formation et l'apprentissage

La plénière de Nathalie Blanc a porté sur les vidéos en tant que *ressources* par et pour les interactions dans la recherche en éducation. Elles sont envisagées comme des ressources matérielles, des moyens, des possibilités pour visibiliser les interactions linguistiques, multimodales, à partir de leur ancrage social. D'un point de vue méthodologique, la vidéo est conçue comme ressource *par* les interactions et *pour* les interactions. *Par* les interactions, la vidéo est mobilisée comme *objet* d'étude et *support* en vue d'une analyse multidimensionnelle de l'accomplissement d'une activité, dans le cadre d'une approche interactionnelle des situations de classe. *Pour* les interactions, la vidéo est considérée en tant qu'*outil* pédagogique et *instrument* utilisé dans le domaine de la formation de futurs enseignants et formateurs. Sur ce dernier versant, la vidéo permet de visibiliser le rôle majeur du langage dans l'appropriation des connaissances et d'établir une forme de conscientisation à la construction des gestes professionnels.

d'énoncé (dislocation à droite) : *questo l'ho appena letto*, « ceci je viens de le lire », est un exemple de dislocation à gauche. Cette conception n'est pas sans soulever des problèmes à plusieurs niveaux de l'analyse linguistique : s'il y a un ordre canonique des constituants d'une phrase, celui-ci est-il établi en fonction de la grammaire/pragmatique des locuteurs ou des normes morphosyntaxiques/pragmatiques illustrées par les linguistes ?

Le propos de la dislocation multimodale n'était pas présenté par Elwys De Stefani dans sa conférence plénière, mais nous avons considéré la monstration d'un référent dans la conversation comme l'introduction d'un objet, à propos duquel un locuteur produit un commentaire.

Dans une perspective de recherche au croisement des sciences du langage et des sciences de l'éducation, Nathalie Blanc a présenté les données qui font l'objet de ses travaux comme base de discussion pour questionner la place méthodologique et analytique de la vidéo. En particulier, deux cas d'étude ont été illustrés par notre chercheuse invitée : (i) le cas d'une vidéo-formation pour le *Master MEEF*⁹ *Professeur des écoles* à l'ISPEF (Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation) de l'Université Lyon 2 ; (ii) un autre dans le cadre d'un module de *Formation de formateurs en éducation prioritaire*, un partenariat entre l'Institut Français de l'Éducation (Ifé), le laboratoire ICAR et le Rectorat de Guyane¹⁰.

Pour ce qui concerne la première formation¹¹, il s'agit d'un dispositif qui inclut une sensibilisation à l'étude de la vidéo se situe en deuxième année de Master (Bac+5), pour les étudiants qui se préparent à être professeurs des écoles. La formation du Master MEEF se déroule donc en alternance pour les étudiants reçus au concours et s'articule entre le terrain de la classe et les cours à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) dans le cadre des universités Lyon 1 et Lyon 2. Le dispositif de formation présenté ici s'inscrit dans les modalités d'enseignement d'un TD de 21 heures intitulé « Diversité linguistique, interactions et apprentissages » et a pour objectif l'analyse des interactions didactiques en situation de contact de langues, à partir de vidéos de classe enregistrées dans des conditions écologiques et avec transcription des tours de parole. L'enseignement d'une langue ou l'enseignement d'une discipline via le langage ne se résume pas à l'apprentissage d'un répertoire lexical, mais consiste surtout en la sensibilisation aux interactions et à l'articulation multimodale de la parole. C'est en cela qu'une attention particulière est donnée aussi aux composantes non verbales.

L'observation porte sur des situations d'apprentissage et, en particulier, sur des situations de communication exolingue¹². Ces types d'interaction permettront par la suite de construire une compréhension du rôle du langage et de contribuer au développement de gestes professionnels et non pas seulement en contextes plurilingues. Les corpus qui font l'objet de ce dispositif de formation en Master MEEF sont enregistrés en contexte de classes bilingues, en écoles d'immersion où l'apprentissage est réalisé en langue étrangère/seconde et où la scolarisation concerne des élèves allophones. Le focus de l'observation est posé sur l'asymétrie linguistique entre les interactants qui ne disposent pas des mêmes répertoires. La question centrale pour la formation et la recherche est alors l'éclairage des stratégies mises en œuvre pour assurer l'intercompréhension, et donc l'appropriation de savoirs non seulement linguistiques, mais aussi disciplinaires. Pour ce faire, Nathalie Blanc considère le corpus vidéo *Minnesota* comme un exemple de recherche en contexte d'enseignement/apprentissage des sciences en français L2 (Blanc, 2014 ; Blanc et Griggs, 2015, voir fig. 4).

Dans une école d'immersion en langue française aux États-Unis, des élèves de quatrième année (niveau équivalent au CM1) ont été enregistrés lors de trois séances consécutives, pour deux heures au total. L'objectif des séances est de construire un circuit électrique à partir d'un schéma, il s'agit donc d'un processus pédagogique qui vise à la réalisation d'un travail de groupe. Le rôle de l'enseignante consiste alors à étayer cette séquence de sciences par différents types d'interventions : consignes, fiches de travail et bilans collectifs.

⁹ Master MEEF Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

¹⁰ Voir la présentation du projet sur le site de l'académie de la Guyane : <http://ac-guyane.fr/spip.php?article1481>.

¹¹ Pour une présentation complète du dispositif et de ses effets voir Blanc (2018).

¹² La communication exolingue en situation de contact de langues est définie comme « communication qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle, éventuellement commune aux participants » (Porquier, 1984 : 18).

Deux questions se posent alors :

- Comment les élèves co-construisent-ils des savoirs langagiers et des savoirs disciplinaires à travers la réalisation de la tâche ?
- Quelles stratégies utilisent-ils pour coordonner leurs interactions au sein du groupe et pour réaliser la tâche scientifique ?

La coordination dans cette activité conjointe se réalise en langue française, la langue est donc mobilisée pour la coordination des actions des participants et l'articulation des différentes phases de la tâche : « Et on va connecter à la base, maintenant on a besoin d'une ampoule et maintenant ON va connecter zéro JE vais faire deux lignes »¹³. On voit ici la tâche qui s'accomplit au niveau de l'énonciation du projet collectif de construction et au niveau individuel de réalisation d'une phase spécifique au sein du projet : la transition entre ces deux dimensions du travail est exprimée par le choix des formes pronominales, impersonnelle (« on ») et de première personne (« je »).

En phase de formation, à partir de l'évaluation des vidéos illustrant ce type d'activités, les étudiants du Master MEEF analysent le rôle de ces ressources dans leur compréhension des situations, pour expliciter des savoirs professionnels. Par la mise en regard de différentes situations, on peut voir émerger des stratégies différentes chez les apprenants et chez les enseignants. Chez les apprenants (figure 5), lors des échanges dans un groupe, une élève (Gina) prend les décisions, vole le tour de parole d'une camarade et même la feuille et le crayon. Ces éléments d'analyse représentent ce qui se perçoit dans le jeu de va-et-vient entre les deux élèves du crayon et de la feuille et permettent de visibiliser la relation asymétrique, la position haute de dominant (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1987) de Gina par rapport à Sophie.



Figure 5. Corpus Minnesota : interactions entre pairs autour de la production d'un schéma en science

La co-énonciation visible entre les deux acteurs du binôme, notamment dans la formulation d'un planning, semble se transformer en prise de pouvoir (par exemple, lorsque Gina s'accapare une feuille). Dans le cadre de la tâche pratique, le fait que la modélisation du circuit par le dessin soit préalable à la phase ultérieure de construction joue un rôle central. L'interaction didactique est séquencée et caractérisée par une fluctuation entre la collaboration et la domination. Sur le plan des prises de parole, l'(auto-)sélection de l'élève qui mène le projet peut émerger de manière multimodale, comme dans le cas de Sophie qui réalise un geste métaphorique en claquant des doigts pour montrer à Gina qu'elle a une nouvelle idée sur la manière de réaliser le circuit (en opérant une connexion à la base). Et on peut aussi reconnaître quelques phénomènes de sur-énonciation (Rabatel, 2008), lorsque l'une poursuit l'intervention amorcée par l'autre, autant verbalement que gestuellement (Colletta, 2004).

¹³ Selon les conventions de transcription ICOR (http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf), les majuscules signalent des saillances perceptuelles.

Lors d'entretiens de post-formation, Nathalie Blanc a interrogé deux étudiantes devenues professeures des écoles au sujet du lien qu'elles ont pu faire entre l'étude de ces corpus vidéo pendant leur formation et les pratiques langagières réelles dans leur classe une fois en poste. L'activité réflexive qu'elles ont menée à partir de ces ressources audiovisuelles pendant leur formation leur aurait ainsi permis de questionner le statut de l'enseignant et son positionnement au sein de l'interaction didactique en tant que participant privilégié qui a le pouvoir de distribuer la parole, d'assurer le bon déroulement de l'interaction entre les élèves et de gérer les interactions dans la classe.

La réflexion théorique dans la formation des enseignants dans le cas de ce dispositif s'appuie donc sur l'enregistrement et le visionnage de pratiques qui, désormais visibles et objectivables par les corpus, résonnent avec les situations concrètes expérimentées par les étudiantes-stagiaires. Ainsi, ces ressources représentent des outils qui, confrontés à la réalité professionnelle, leur permettent de réfléchir à leurs propres pratiques de manière prospective et programmatique.

Dans le cadre du second projet *Parler pour apprendre à l'oral en contexte plurilingue*, issu d'une collaboration entre l'Ifé, le laboratoire ICAR et le Rectorat de Guyane¹⁴, Nathalie Blanc a travaillé avec ses collaborateurs sur deux processus interdépendants : se former à l'oral (« Parler pour apprendre ») et se former à la vidéo-formation. En s'appuyant sur l'observation des pratiques de l'oral en classe, sur l'ingénierie de formation, ainsi que sur des compétences didactiques et techniques liées à la constitution et l'exploitation de vidéos, deux actions ont été réalisées : (i) la mise en place de modules de formation d'enseignants sur l'oral en utilisant la vidéo et (ii) l'élaboration de ressources vidéo disponibles sur une plateforme pour l'académie de Guyane, sur le mode de celles de NeoPass@ction¹⁵. Ces productions sont issues d'un travail de recueil de vidéos par les formateurs accompagnés par les chercheurs sur leur terrain en Guyane (prise de contact, autorisations, captation/sélection/montage des vidéos, entretiens d'auto-confrontation, fiches de contextualisation).



Figures 6a et 6b. Corpus Guyane : captation vidéo en classe

¹⁴ Les personnes suivantes ont participé à ce projet (2016-2018) : Marie-Odile Maire Sandoz et Patrick Picard (Centre Alain Savary / Ifé), Patricia Lambert et Nathalie Blanc (Laboratoire ICAR). Un groupe de douze formateurs en éducation prioritaire de l'académie de Guyane issus de l'enseignement primaire ou secondaire dans toutes disciplines ont également pris part au déroulement du projet.

¹⁵ Cf. <http://neo.ens-lyon.fr/neo>



Figure 6c. Corpus Guyane : captation d'entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants

Dans la phase d'analyse, plusieurs axes de recherche ont été mobilisés dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique : l'étude des spécificités de l'oral par rapport à l'écrit, la communication exolingue, la didactique du plurilinguisme, l'analyse des interactions et l'analyse multimodale. L'étude de ces éléments bénéficie des apports mutuels entre chercheurs et formateurs. L'objectif général du projet s'inscrit dans l'argumentaire de l'Ifé en tant que centre de recherche et de formation qui revendique la nécessité de « ramener le réel en formation » grâce à l'étude de situations ordinaires auxquelles les enseignants sont confrontés dans l'exercice de leur profession.

Quant à la vidéo-formation, trois étapes sont prévues sur le volet méthodologique :

- 1) *contextualiser* (quel est le contexte ? quelle est la situation ? quels sont les acteurs ?)
- 2) *décrire* ce qui se passe à l'écran, sans faire appel aux jugements (que fait l'enseignant ? que font les élèves ? pourquoi l'enseignant fait ce qu'il fait ? pourquoi les élèves font ce qu'ils font ?)
- 3) *analyser – interpréter* pour la pratique professionnelle (quels enjeux de formation ?)

Le troisième point consiste à proposer un regard analytique du point de vue du formateur. Les questions qui se posent dans le cours de la formation, à partir d'une situation donnée, sont alors les suivantes : (i) quelles sont les actions accomplies dans l'interaction par l'enseignant ? lesquelles seraient transférables dans d'autres situations ou configurations ? et par le biais de quelles ressources transférer ces actions ? (ii) qu'est-ce que l'enseignant n'arrive pas à faire dans une telle situation ? à partir de quels indices peut-on s'apercevoir que l'enseignant n'y arrive pas ? à partir de quels problèmes peut-on envisager de véritables enjeux de formation ?

Pour répondre à ces interrogations, les approches multimodales du discours issues de la sémiotique sociale (Kress, 2010 ; Kress et van Leeuwen, 2001), ainsi que les travaux sur le plurilinguisme dans le champ de la linguistique appliquée peuvent s'avérer utiles (de Saint-Georges *et al.*, 2017). Si on se penche sur de tels contextes, il faut problématiser la *complexité*, la *diversité* des pratiques de communication et reconnaître le travail de *construction de sens* des élèves, au travers d'autres modalités que celles langagières. Ce qui amène le chercheur à envisager des perspectives plus larges sur ces modalités, englobant aussi le panorama culturel et social des locuteurs où, comme le dit clairement Kress « un mode [ou une modalité de communication] est une ressource sémiotique socialement façonnée et culturellement donnée pour construire le sens » (2010 : 79).

Il est donc question d'y reconnaître le *travail sémiotique* des élèves (Kress, à paraître), et de se pencher sur les modes qu'ils mobilisent pour communiquer (gestes, langage oral/écrit, langues, images, etc.). Ces modes sont exploités comme ressource pour le *sens* (en discours) et la *signification* (en langue). Deux questions se posent alors chez les formateurs :

1) Comment comprendre et valoriser le *travail sémiotique* réalisé par les élèves à une étape de son parcours (c'est-à-dire le travail de construction du sens à partir de ces diverses modalités *in situ*) ?

2) Comment interpréter où en est l'élève dans son parcours d'apprentissage à partir du travail sémiotique réalisé à un moment donné ? quels *signes d'apprentissage* peut-on reconnaître ?

Ici, dans le prolongement de la perspective de Kress, le formateur serait dans une logique de *reconnaissance* pour repérer et encourager d'éventuelles pratiques enseignantes qui favorisent l'évolution de l'apprentissage ou qui remédient à d'éventuels désengagements des élèves, et non pas dans une logique d'*évaluation* qui sanctionnerait ces pratiques.

La plénière de Nathalie Blanc s'est articulée autour de trois axes, trois regards complémentaires sur les données audiovisuelles :

a) **montrer** – la vidéo en tant que ressource matérielle, un objet, un moyen qui peut servir pour décrire, comprendre, nommer (du côté de la recherche) et pour visibiliser, faire prendre conscience, apprendre (du côté de la formation) (figure 6a et 6b) ;

b) **faire dire** – en recherche cela se traduit par « faire parler les enseignants sur leur activité filmée » et sur des pratiques d'auto- ou allo-confrontation (figure 6c) ;

c) **faire faire** – en formation cela se traduit par une réflexion autour des impacts sur les gestes professionnels. L'enseignant doit alors questionner en écho ses propres pratiques, les adapter et les faire évoluer.

Pour conclure, les interactions constituent l'objet d'étude, l'objet de formation et, en même temps, la *modalité de travail* qui est menée par Nathalie Blanc et ses collaborateurs. Une interaction au sein d'une équipe de travail qui ne se traduit pas par une transposition de la recherche vers la formation, mais plutôt par une *circulation entre recherche et formation* (Blanc et Rivière, à paraître).

2.3 Les interactions comme ressources pour la formation professionnelle initiale

Dans sa conférence plénière, Laurent Fillietaz s'est proposé comme objectif d'enquêter sur deux fronts :

1) Comment les personnes qui apprennent à apprendre utilisent-elles des ressources interactionnelles pour des finalités spécifiques ?

2) Quelles sont les spécificités et les contributions de l'analyse des interactions dans le domaine de la formation professionnelle initiale, comme discipline et comme métier ?

Pour répondre à ces questions, notre invité s'est penché sur une situation particulière : la formation en radiologie médicale, une formation professionnelle de novices qui sont accompagnés par des techniciens experts.

Les extraits analysés lors de cette intervention sont issus d'un projet intitulé « Devenir technicien en radiologie médicale : Analyse de l'activité collective au travail et conception de situations de formation », mené par l'équipe Interaction & Formation de l'Université de Genève, en partenariat, entre autres, avec les Hôpitaux Universitaires de Genève (HUG) et la Haute École de Santé de Genève (HESG). La profession de technicien en radiologie médicale (TRM) se caractérise par un niveau élevé de technicité pour ce qui concerne les matériels utilisés et la sécurité du site de travail. Sur le plan relationnel, le contact humain est considéré comme constitutif du métier, du fait que cette profession est aussi perçue comme une profession de soin, d'accompagnement du patient. Par son lieu de travail, le TRM est reconnu pour sa polyvalence (il doit avoir des notions en IRM, médecine nucléaire, etc.) et ses relations interprofessionnelles, vu les interactions qu'il est tenu à avoir avec des médecins, des transporteurs, etc.

Dans ce contexte, cette profession présente quelques enjeux pour la formation :

- la transformation du métier
- des changements technologiques constants
- le positionnement des formations et les enjeux de reconnaissance
- l'alternance en formation.

Les extraits présentés dans la conférence plénière sont issus d'un stage en formation professionnelle initiale. La place des stages dans le curriculum est caractérisée par

- une alternance entre des modules de formation et des périodes de stages (8 semaines)
- un encadrement par des praticiens formateurs (PF) et des TRM expérimentés : les tuteurs
- une combinaison d'enjeux « productifs » et constructifs (Rabardel, 1995)

Deux questions de recherche se posent donc sur les deux types de participants impliqués dans cette situation de formation. D'un côté, quelles ressources les tuteurs mettent-ils en œuvre dans les interactions pour aménager des espaces de formation dans les activités de travail ? Et, de l'autre côté, comment les stagiaires repèrent-ils ces ressources et quels usages en font-ils ?

La perspective interactionnelle sur les ressources dans la formation envisage le travail comme environnement d'apprentissage, caractérisé par des « situations potentielles de développement » (Mayen, 1999), à l'aide desquelles l'individu peut faire évoluer ses compétences. Les apprentissages en situation de travail sont caractérisés par une dualité constitutive : celle résultant des *affordances* de l'environnement et des possibilités d'*engagement* individuel (Billett, 2001).

L'activité des tuteurs s'explique en termes de relation comme étayage (Mayen, 2002) : faire en sorte que les étudiants interprètent et énoncent le sens et la valeur de l'activité en cours d'élaboration, c'est le rôle même des tuteurs. Dans le cadre de cet étayage, des « formes » et des « scénarios » spécifiques se performent (Kunégel, 2005 ; 2011) : les étudiants en énonçant ce qu'ils sont en train de percevoir de la scène doivent gérer la potentielle asymétrie entre un programme d'action conceptualisé en amont et une situation dans laquelle plusieurs acteurs doivent négocier un rôle, les uns par rapport aux autres.

Plus généralement, dans une perspective interactionnelle, la formation est envisagée comme un accomplissement *situé* (Garfinkel, 1967 ; Heath et Luff, 1992 ; Quéré, 1991 ; Suchman, 1987) d'une production *collectivement* interprétable (Clark, 1996 ; Goodwin, 2002) à travers une manifestation *sémiotique* et *multimodale* (Kress et van Leeuwen, 2001), qui est organisée de manière *séquentielle* et *dynamique* (Schegloff, 2007 ; Mondada, 2007).

Pour ce qui est de la situation analysée dans les extraits vidéo, le contexte de la « salle école » à l'hôpital est bien différent de celui d'une séance ordinaire. Cette situation est celle d'une radiologie conventionnelle, caractérisée par une adaptation de la programmation des patients en ce que le flux est moins élevé que d'habitude : la séance de radiologie dure dans ce cas 30 minutes, contrairement aux 15 minutes habituelles. Le cadre participatif est composé d'un patient, d'une formatrice et d'un tandem formé de deux stagiaires en première année (STA1 et STA2), qui suivent leur première semaine de stage. Dans le premier extrait, les participants doivent effectuer une radiographie de la cheville (face et profil) et la positionner de manière adéquate. La première opération à effectuer est le réglage du tube, ce qui engendre une reconfiguration des cadres de participation : STA2 est en train de réaliser cette activité non verbale, alors que les deux autres participantes (STA1 et la formatrice) s'occupent de la manipulation de la cheville (figures 7a et 7b).

À un moment donné, la technicienne sélectionne une des deux stagiaires pour accomplir une opération spécifique et le rire qui en résulte représente une allusion au rituel de vérification d'une procédure. Ici, nous retrouvons la tripartition séquentielle typique des contextes didactiques : à la demande de la formatrice (*Initiation*) suit une réponse de

l'apprentie (*Response*) et, suite à la notification d'une erreur par l'experte (*Evaluation*), l'étudiante produit une reformulation réactive. L'expérience multimodale procède donc par « superposition » : différentes zones/composantes de la cheville sont manipulées au cours de l'interaction. Dans ce premier extrait, la partie du corps sert de *support* d'une activité épistémique et le statut de l'objet (partie du corps) est modifié au cours de l'activité. La cheville n'est plus seulement une partie du corps à réparer, mais elle devient (i) un objet de connaissance à négocier dans un domaine et (ii) un lieu d'accès pour une compétence technique professionnelle à parfaire.



Figures 7a et 7b. Corpus Filliettaz : la manipulation de la cheville

À l'aide d'un deuxième extrait, Laurent Filliettaz nous a montré le changement de rôle du patient, qui est sélectionné de manière explicite comme destinataire de l'activité en cours. Cette inclusion participative implique une suspension de la manipulation de la cheville. Dans la séquentialité de l'interaction, les rires des stagiaires rendent compte du statut de réintégration du patient dans un protocole qui ne prévoit pas sa participation. Une forte composante épistémique est présente dans ces échanges ; certaines tournures soulignent l'institutionnalisation d'un savoir : la formatrice énonce « si vous vous souvenez bien », une remarque à destination des stagiaires afin de mettre en évidence un savoir qui devrait avoir été appris et qui devrait être mobilisé dans une telle configuration. Le guidage multimodal vers une règle d'action s'avère primordial. La manipulation de la cheville représente un bel exemple de construction de l'objet en contexte, avec une situation d'apprentissage et des contenus explicitement épistémiques.

Un court troisième extrait montre une stagiaire en 2^{ème} année qui doit réaliser un scanner du thorax. La question du patient sur le « tuyau d'oxygène » déclenche une question de la stagiaire au TRM : « est-ce qu'on peut faire un scanner avec un tuyau ? ». Ainsi, la stagiaire redirige la question vers une instance d'autorité épistémique et symbolique, en mesure de répondre de manière assurée. Le technicien répond à l'interpellation de la stagiaire : « oui, on peut faire un scanner avec un tuyau ». Sa réponse est suivie par un *aparté* avec la stagiaire, où il lui explique la longueur des éléments utiles pour faire un scanner avec un tuyau d'oxygène.

Concernant le rôle des *ressources* et leurs usages, les exemples illustrés ci-avant montrent clairement qu'il y en a trois types :

- des ressources multimodales : parole, objets techniques, corps, gestualité, toucher, orientation des regards, etc.
- des ressources séquentielles, voir le pattern tripartite *I-R-E* (illustré par le premier extrait)
- des ressources participationnelles, visant à inclure *versus* exclure certains participants.

Pour ce qui est des usages des interactions multimodales dans la formation professionnelle initiale, à côté des dénominations de contenus de savoirs techniques (« relever le pied »,

« garder l'oxygène »), on peut retrouver la médiation des formats de participation plus ou moins représentatifs de ce type d'interactions (par exemple, la stagiaire peut être une actrice qui recouvre le rôle de récipiendaire d'un tour pédagogique).

Les implications pour les compétences interactionnelles des participants concernent premièrement la visibilité et la transparence de l'activité des tuteurs, mais aussi le repérage de ressources interactionnelles dans la transmission du travail (qui ne peuvent être immédiatement visibles dans l'interaction, mais récupérées dans un deuxième temps au prisme d'une analyse interactionnelle fine).

D'autres éléments restent à explorer sur les modalités de réalisation de ces formations. Par exemple, y a-t-il des pratiques différentes entre formateurs expérimentés et tuteurs professionnels ? Pour répondre à cette question, il faudrait récolter davantage de données.

Avant de nous diriger vers les résumés des contributions de cet ouvrage, faisons un petit bilan sur les interventions de nos conférenciers pléniers.

2.4 Les interactions comme ressources : bilan des conférences plénières

Nos conférenciers invités ont posé leur regard sur la notion de « ressource » et nous ont donné des éléments de réflexion pour aborder les interactions à l'aide de cette notion. Par un questionnement de leurs terrains de recherche, dans les domaines des sciences du langage et des sciences de l'éducation, ils ont appréhendés les « ressources » pour leur caractère multidimensionnel, ne relevant pas d'une perspective logocentrique.

Dans l'étude des pratiques situées, comme dans les « courses au supermarché », la linguistique interactionnelle (§ 2.1) ne s'intéresse pas seulement à la dimension verbale des prises de parole – par exemple, à des configurations syntaxiques spécifiques telles que les dislocations. La parole-en-interaction se déploie de manière multimodale : le verbal se trouve en compénétration avec des gestes, des regards, des postures corporelles et, non accessoirement, avec des objets. Comme Elwys De Stefani l'a montré dans son étude portant sur des interactions au supermarché enregistrées, ces derniers sont ainsi des ressources matérielles et symboliques émergeant au cours d'une activité particulière. Ces ressources acquièrent ainsi leur statut de référents privilégiés et d'objets de discours de manière multidimensionnelle, contextuellement et séquentiellement située.

Dans le domaine de l'apprentissage et de la formation (§ 2.2), si la vidéo est un objet d'étude qui permet de visibiliser les spécificités multimodales des interactions (une donnée à analyser), elle est aussi utilisée pour la formation de futurs enseignants et formateurs (un outil pédagogique à exploiter). En cela, la vidéo représente une ressource sur le versant appliqué dans la mesure où elle participe de la perception, de l'appropriation et du redéploiement de gestes professionnels (des ressources pour former et pour enseigner) dans des contextes pédagogiques, comme l'a montré Nathalie Blanc dans ses projets internationaux.

Dans le domaine de la formation professionnel initiale (§ 2.3), la possibilité de naviguer entre différentes configurations participationnelles complexifie les formats séquentiels attendus dans de contextes didactiques (notamment la tripartition Initiation – Réponse – Évaluation) : en situation, il y a des configurations entre soignants et patients qui ne sont pas prévues dans le scénario pédagogique. L'intelligibilité et la construction sociale passe encore une fois par la mobilisation de plusieurs ressources – matérielles, corporelles, participationnelles – au cours d'une formation en radiologie médicale. Comme Laurent Filliettaz l'a montré, dans une telle situation, la présence de novices accompagnés et formés par des techniciens experts se traduit par une co-construction entre plusieurs autorités et positionnements épistémiques concernant les compétences et les savoir-faire techniques de la radiologie.

3 Les contributions réunies dans ce volume

Nous allons maintenant présenter les différentes contributions à travers un résumé succinct des thèmes abordés par les auteurs.

Dans un premier axe, la notion de ressources est appréhendée dans le cadre d'études qui portent sur des *situations de formation et d'apprentissage*.

Dans le cadre du projet ANR JENlab, **Vasiliki Markaki-Lothe, Erica De Vries et Kristine Lund** décrivent les ressources interactionnelles que les participants mobilisent dans les phases de conception de deux jeux épistémiques numériques (JEN) adressés à des élèves de lycée. L'étude des enregistrements vidéo de ces séances montre la pertinence des cadres de participations et des postures épistémiques qui évoluent au fil de l'activité. Ce type de ressources représente une donnée importante pour les chercheurs comme pour les concepteurs. D'un côté, on s'intéresse aux stratégies de résolution du cadre situationnel simulé : dans le jeu *Rearth*, par exemple, les joueurs doivent faire face à la destruction imminente de la Terre. De l'autre côté, les analyses des enregistrements des pratiques en acte fournissent aux concepteurs des données permettant de procéder à l'évaluation des (a)symétries entre utilisation programmée et utilisation réalisée, entre implémentation et (ré)appropriation de l'ergonomie du jeu.

Marine Pelé-Peycelon et Céline Alcade proposent une étude des rôles du chercheur en tant que ressource pour les participants dans deux situations de formation (dans le secteur de l'industrie et dans le secteur de la restauration), ce qui a donné lieu à des moments de réflexion sur les pratiques des acteurs dans ce type d'interactions. La présence du chercheur sur le terrain et dans le cours de la formation s'est avérée être une véritable ressource pour les participants, préparant la voie vers l'amélioration de leurs pratiques, à travers le questionnement de la conduite des acteurs : le chercheur est partie prenante de la transmission et de l'appropriation des connaissances et des savoir-faire en situation.

En sciences de l'éducation, les ressources qui servent pour l'accomplissement de l'activité donne de l'impulsion et créent un instrument de développement pour l'apprentissage.

Anne-Sophie Cayet questionne en quoi les Discussions à Visées Philosophiques (DVP) auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France représentent une médiation qui permet de favoriser les échanges plurilingues et interculturels. Dans le cadre de la DVP, les élèves deviennent les premières ressources d'une réflexion philosophique en s'appuyant sur des ressources sémiotiques spécifiques. Parmi celles-ci, on retrouve notamment le « dessin réflexif » par lequel des élèves illustrent un concept (par exemple, « la liberté »), développent un récit d'ordre autobiographique et alimentent les échanges avec leurs camarades comme avec l'enseignant.

Dans leur contribution, **Stéphane Talerien et Stefano Bertone** proposent une méthode permettant d'accéder aux connaissances ordinaires des enseignants expérimentés, en vue de leur transmission dans le cadre d'un dispositif de formation entre pairs. Cette étude se fonde sur l'analyse de deux types de données audiovisuelles. Un premier type est constitué des enregistrements des activités en classe, dans le cadre d'une leçon intitulée « Bernie passeur de savoir » : ils ont été réalisées d'abord par le pair formateur, puis par le pair formé. Entre ces phases d'enregistrements, le pair formateur et le pair formé sont amenés à échanger sur leurs pratiques respectives suite au visionnage des vidéos en situation de classe, dont les tours verbaux ont été soigneusement transcrits : c'est là un deuxième type de données relevant de l'entretien d'autoconfrontation (EAC). À partir de l'analyse des interactions enregistrées, les auteurs problématisent les modalités par lesquelles le pair formateur cultive une vision synoptique de sa pratique, ainsi que l'importance des séances de confrontation et de discussion entre pairs pour les enseignants.

Le deuxième axe de cet ouvrage est consacré à la notion de ressources du point de vue des *pratiques interactionnelles au prisme des interfaces numériques*. On s'intéresse aux interactions entre des sujets par le biais d'interfaces ainsi qu'aux modalités d'actions par et sur un dispositif.

Maryem Larhmaid enquête le changement des pratiques de lecture à l'ère du numérique, en comparant la lecture de matériaux imprimés et de matériaux numériques. En étudiant les réponses qui ont été données par des étudiants universitaires marocains à un questionnaire sur leurs pratiques de lecture, l'auteure s'intéresse à leurs habitudes et préférences. Dans un contexte en évolution (rôle de la technologie et possibilité d'accès à de nouveaux supports) se profile une corrélation entre âge des locuteurs et modalités de lecture (temps dédié, supports, lieux, usages...).

La contribution de **Hasna Sebiane** se focalise sur l'alternance codique dans un environnement numérique, en particulier dans un type de communication médiée par ordinateur tel que le chat de Facebook. En se focalisant sur les échanges de salutations, l'auteure analyse les ressources mises en place par les cyberscripteurs algériens afin d'accomplir de manière co-construite des routines communicatives, susceptibles d'être modifiées selon des motifs récurrents : étirements graphique (merciiiiii), majuscules, points d'exclamation, logogrammes, « squelettes consonantiques ». Dans un contexte numérique globalisé, les périphériques ont un rôle central dans la structuration de la pratique interactionnelle : le clavier latin constitue une affordance technologique qui est liée à des phénomènes d'alternance (néo)codique.

Dans son article, **Anita Messaoui** se penche sur la conception de ressources pédagogiques par les enseignants français. L'étude du travail documentaire d'une enseignante d'anglais d'un collège en milieu rural est au centre de cette contribution. Pendant la préparation et la révision d'une leçon, l'enseignante se filme de manière à pouvoir apporter un regard critique à sa pratique didactique. L'auteure met en valeur les compétences qui président à deux types de tâches correspondant à deux schèmes documentaires : « sélectionner une ressource » et « garder la trace d'une ressource ». Les données vidéo qui ont servi de base pour cette étude sont publiées dans la plateforme AnA.doc.

Toujours à l'aide de cette plateforme, la contribution de **Katiane de Moraes Rocha** (i) questionne la manière dont le chercheur conçoit et traite ses données et (ii) vise à analyser l'instrumentation de la pratique de l'enseignement des mathématiques. À l'aide d'extraits vidéo, d'images et de graphiques issus des données accessibles sur la plateforme, l'auteure examine le *webdocument* intitulé « L'influence d'une métaressource sur la trajectoire documentaire de Sophie (mathématiques, collègue) » présentant une analyse structurée et illustrée du faire de l'enseignante. Le *webdocument* se configure ainsi comme un incubateur d'analyses du travail documentaire effectué par un enseignant (c'est là son statut de *métaressource*), qui peut faire l'objet de commentaires hébergés par d'autres chercheurs dans la section « forum » d'AnA.doc (une ressource permettant de déployer une analyse des pratiques).

Un dernier axe qui se profile dans ce volume est celui du questionnement de la notion de ressources à partir d'*enregistrements audiovisuels*. Les données vidéo sont ici envisagées comme voies d'accès aux pratiques interactionnelles, dont le caractère émergent, co-construit et négocié du sens peut être enquêté parce que rendu visible et attesté.

Dans sa contribution, **Monica Simone** étudie des enregistrements de sessions d'entraînement d'escalade avec des malvoyants. Dans ce type d'interaction, les entraîneurs guident à distance les athlètes à l'aide d'un dispositif audio sans fil. Les instructions ainsi produites sont alignées aux positionnements de la personne guidée et à l'agencement spatial de son corps, qui devient le point de repère pour les mouvements instruits. Les tours de parole des entraîneurs s'alignent temporellement aux contingences des mouvements des

athlètes et s'inscrivent donc dans la temporalité des mouvements accomplis (ou en cours d'accomplissement) par ces derniers.

Laurence Martin analyse des tutoriels vidéo réalisés par des étudiants en français langue étrangère. Des objets de la vie de tous les jours constituent les thèmes de ces documents audiovisuels envisagés comme des ressources qui aident les apprenants à élaborer leurs discours et les enseignants à évaluer la production orale des élèves. Ces derniers se montrent en train d'agir dans des lieux qui font l'objet de l'apprentissage informel (salle de bain, magasin, cuisine) et réalisent des clips en dehors de la salle de classe. Parmi un certain nombre de vidéos, les apprenants choisissent celle qui leur semble plus favorable à une évaluation de leur performance langagière. La bande vidéo sert alors de trace d'une activité conversationnelle : l'enseignant peut y insérer des annotations et signaler d'éventuelles erreurs dans la production orale de l'apprenant.

Julien Thiburce envisage la caméra en tant que ressource complexe qui offre la possibilité d'attester et d'observer des pratiques culturelles et langagières. À la croisée de l'approche interactionniste et de la sémiotique interprétative, la caméra émerge comme un outil technique qui rend possible l'enregistrement audiovisuel et, en même temps, comme un objet qui contribue au déroulement de l'interaction (re)constituée par une perception instrumentée. La pratique interactionnelle étudiée est celle d'une Balade urbaine organisée par les Musées Gadagne (musée d'Histoire de la Ville de Lyon) sur le thème de l'*Esprit skate*. Pour la recherche, cette pratique en déplacement représente une mise à l'épreuve du dispositif d'enregistrement : l'expérience de la ville en interaction questionne la dimension expérimentale d'une méthode de recherche.

Bibliographie élargie

Anscombe G. E. M. (1957). *Intention*, Oxford: Basil Blackwell.

Baker M., Detienne F., Lund K. & Séjourné A. (2009). Étude des profils interactifs dans une situation de conception collective en architecture. In F. Détienne & V. Traverso (éds), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception : Corpus MOSAIC*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 183-220.

Baldry A. & Thibault P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London/Oakville: Equinox Publishing.

Basso Fossali P. (2012). Possibilisation, disproportion, interpénétration. Trois perspectives pour enquêter sur la productivité de la notion de forme de vie en sémiotique, *Actes Sémiotiques*, vol. 115. [<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2673>].

Basso Fossali P. (2017). *Vers une écologie sémiotique de la culture. Perception, gestion et réappropriation du sens*. Limoges : Lambert-Lucas.

Bateman J. (2011). The Decomposability of Semiotic Modes. In K. L. O'Halloran & B. A. Smith (eds), *Multimodal studies: exploring issues and domains*, New York: Routledge, p. 17-38.

Béguin P. & Rabardel P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées, *Revue d'intelligence artificielle*, vol. 14, n° 1-2, p. 35-54.

Beyaert-Geslin A. (2012). *Sémiotique du design*, Paris : Presses Universitaires de France.

Billett S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement, *Journal of Workplace Learning*, vol. 13, n° 5, p. 209-214.

Blanc N. (2014). Artefacts, supports et multimodalité, médiation aux apprentissages linguistiques à l'école : de la langue aux savoirs. In M. Leclère & J.-P. Narcy-Combes (éds), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris : Riveneuve éditions, p. 177-193.

Blanc N. (2018). Former à l'analyse des interactions orales à partir de situations exolingues ou comment voir des savoirs et des gestes professionnels dans l'activité enseignante. In C. Vidal-Gomel (éd.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 19-32.

Blanc N. & Griggs P. (2015). Tracer la procéduralisation dans le contexte interactionnel et multimodal d'une classe d'immersion : méthodes et outils d'analyse d'un corpus vidéo, *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n° 3. [<http://journals.openedition.org/rdlc/1004>].

Blanc N. & Rivière V. (à paraître). Observer la multimodalité pour (trans)former les regards et reconnaître l'activité sémiotique en éducation. In V. Rivière & N. Blanc (éds), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Éditions.

Blanchet P. & Chardenet P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Éditions des Archives contemporaines (EAC) en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Bourdieu P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.

Bühler K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache [Das Organon-Modell]*, Iéna: Verlag von Gustav Fischer. [éd. française : *Théorie du langage*, Agone, 2009].

Clark H. H. (1996). *Using Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Colletta J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*, Liège : Mardaga.

Creissels D. (1995). *Eléments de syntaxe générale*, Paris : Presses Universitaires de France.

De Saint-Georges I., Garofalo V., Weyer D. (2017). Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène. *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*, n° 1, p. 1-22.

De Stefani E. (2011). *Ah petta ecco io prendo questi che mi piacciono. Agire come coppia al supermercato. Un approccio conversazionale e multimodale allo studio dei processi decisionali*, Roma: Aracne.

Descola P. (2005). *Par-delà nature et culture*, Paris : Gallimard.

Develotte C., Kern R. & Lamy M.-N. (dir.) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*, Lyon : ENS éditions.

Eco U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano: Bompiani. [trad. fr. : Eco U. (1985). *Lector in fabula ou La Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset].

Filliettaz L. (2015). Les ressources interactionnelles de la structuration des activités en contexte éducatif. *Bulletin suisse de linguistique appliquée – VALS-ASLA*, vol. 101, p. 11-26.

- Floch J.-M. (1995). *Identités visuelles*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Fontanille J. (2006). Pratiques sémiotiques, *Actes sémiotiques*, vol. 104-106, consulté à l'adresse https://www.unilim.fr/pages_perso/jacques.fontanille/textes-pdf/CPratiques_semiotiques2004_06.pdf.
- Fontanille J. (2011). L'analyse du cours d'action : des pratiques et des corps, *Semen*, vol. 32, p. 131-158.
- Fontanille J. & Zinna A. (dir.) (2005). *Les objets au quotidien*, Limoges : Presses Universitaires de Limoges.
- Frankfurt H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person, *Journal of Philosophy*, vol. 68, n° 1, 5-20.
- Garfinkel H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garfinkel H. (2002). *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Geluykens R. (1992). *From Discourse Process to Grammatical Construction: On Left-dislocation in English*, Amsterdam: John Benjamins.
- Gibson J. J. (1977). The Theory of Affordances. In R. Shaw & J. Bransford (eds), *Perceiving, Acting, and Knowing. Towards an Ecological Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 67-82.
- Gibson J. J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston: Houghton Mifflin.
- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience* [première éd. en anglais : 1974], Paris : Éditions de Minuit.
- Goodman N. (1984). *Of Mind and Other Matters*, Cambridge: Harvard University Press.
- Goodwin C. (2002). Time in action. *Current Anthropology* vol. 43, 19-35.
- Gueudet G. & Trouche L. (2011). *Ressources vives : le travail documentaire des professeurs en mathématiques*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Guichon N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Halliday M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold.
- Heath C. & Luff P. (1992). Collaboration and control. Crisis management and multimedia technology in London Underground Line Control Rooms. *Computer Supported Cooperative Work*, vol. 1, n° 1-2, p. 69-94.
- Hindmarsh J. & Heath C. (2000). Sharing the tool of the trade. The interactional constitution of workplace objects. *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 29, n°5, p. 523-562.
- Hopper P. (1987). Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, vol. 13, p. 139-157.
- Kendon A. (1990). *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Kendrick K. H. & Drew P. (2016). Recruitment: Offers, Requests, and the Organization of Assistance in Interaction. *Research on Language & Social Interaction*, vol. 49, n° 1, p. 1-19.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1987). La mise en place. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni (éds), *Décrire la conversation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 319-352.
- Kreplak Y. et Rabier C. (éds) (2016). Autour de l'anthropologie linguistique de Charles Goodwin, *Tracés*, vol. Hors-série 2016 – Numéro thématique sur “Traduire et introduire”.
- Kress G. & van Leeuwen T. (2001). *Multimodal discourse*, London: Bloomsbury Academic.
- Kress G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London: Routledge.
- Kress G. (à paraître). Learning as semiotic work: towards a pedagogy of recognition. In V. Rivière et N. Blanc (éds), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*, Lyon : ENS éditions.
- Kunégel P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation de tuteurs. *Éducation permanente*, vol. 165, p. 127-138.
- Kunégel P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris : L'Harmattan.
- Landowski E. (1993). Formes de l'altérité et formes de vie. *RS/SI* vol. 13, n° 1-2, p. 69-80.
- Luff P., Hindmarsh J. & Heath C. (2000). *Workplace studies. Recovering work practice and informing system design*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lund K. (2007). The importance of gaze and gesture in interactive multimodal explanation. *International Journal of Language Resources and Evaluation*, vol. 41, n° 3-4, p. 289-303.
- Markaki V. et Rémerly V. (2016). Documenter l'activité tutorale en situation de travail : Pour une approche du ‘travail en acte’. *Sociologie et sociétés*, vol. 48, n° 1, p. 143-167.
- Mayen P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, vol. 139, p. 65-86.
- Mayen P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience, *Éducation permanente*, vol. 151, p. 87-107.
- Mondada L. (2005). Espace, langage, interaction et cognition : une introduction. *Intellectica* (Numéro spécial « Espace, Inter-action & Cognition »), vol. 41-42, n° 2/3, p. 7-24.
- Mondada L. (2007). L'interprétation online par les co-participants de la structuration du tour in fieri en TCUs: évidences multimodales. *TRANEL – Travaux neuchâtelois de linguistique*, vol. 48, p. 7-38.
- Mondada L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin suisse de linguistique appliquée – VALS ASLA*, vol. 95, p. 97-121.
- Monte M. (2013). Les “retours” écrits de l'animateur sur les textes produits en atelier : principes et effets [en collaboration avec C. Robet]. In C. Mongenot & V. Houdart-Mérot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion, p. 359-386.

- Nevile M., Haddington P., Heinemann T. & Rauniomaa M. (eds) (2014). *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Norman D. A. (1988). *The Psychology of Everyday Things*, New York: Basic Books.
- Ogden C. & Richards I. (1923). *The Meaning of Meaning*, London: Paul Kegan.
- Ogiermann E. (ed.) (2015). *Journal of Pragmatics*, vol. 82, Special issue on “Object requests: Rights and obligations surrounding object possession and object transfer”.
- Perrin-Glorian M.-J. & Reuter Y. (éds) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d’Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Porquier R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (dir.) *Encrages – Actes du colloque “Acquisition d’une langue étrangère III” organisé à l’université de Neuchâtel les 16-18 septembre 1982*. Paris : Presses de l’Université de Paris VIII-Vincennes, p. 17-47.
- Quéré L. (2011). D’un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. *Réseaux*, vol. 46/47, p. 69-90.
- Quéré L. (2016). L’écologie sémiotique de Charles Goodwin. In Y. Kreplak, C. Rabier (éds), « Autour de l’anthropologie linguistique de Charles Goodwin », *Tracés*, vol. Hors-série 2016 – Numéro thématique sur « Traduire et introduire », p. 47-60.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- Rabatel A. (2008). *Homo narrans. Pour une analyse énonciative interactionnelle du récit : tome I. Les points de vue et la logique de la narration*, Limoges : Lambert-Lucas.
- Rastier F. (1987). *Sémantique interprétative*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Rémery V. et Markaki V. (2016). Travailler et former : l’activité hybride des tuteurs. *Éducation Permanente*, vol. 206, numéro thématique sur « Le tutorat aujourd’hui », p. 47-59.
- Sacks H., Schegloff E. A. & Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, vol. 50, n° 4, p. 696-735.
- Schegloff E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Simondon G. (1989). *Du mode d’existence des objets techniques*, [première édition : 1958], Paris : Aubier.
- Suchman L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*, New York: Cambridge University Press.
- Traverso V. (2014). Compétences montrées, compétences partagées, compétences situées : nomination et définition des objets dans les visites guidées. In S. Bornand & C. Leguy (dir.), *Compétence et performance. Perspectives interdisciplinaires sur une dichotomie classique*. Paris : Karthala, p. 137-166.
- Traverso V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*, Paris : Ophrys.