



**HAL**  
open science

## Analyse de discours et trajectoire d'apprentissage : l'enseignement de la conduite routière dans une auto-école d'insertion

Marie Carcassonne, Laurence Servel

### ► To cite this version:

Marie Carcassonne, Laurence Servel. Analyse de discours et trajectoire d'apprentissage : l'enseignement de la conduite routière dans une auto-école d'insertion. Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance, Jun 2009, Nice, France. hal-03424227

**HAL Id: hal-03424227**

**<https://hal.science/hal-03424227>**

Submitted on 10 Nov 2021

**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.

## Analyse de discours et trajectoire d'apprentissage : l'enseignement de la conduite routière dans une auto-école d'insertion

Marie Carcassonne

Marie Carcassonne est Maître de conférences à l'Université Paris-Dauphine, en Sciences de l'Education. Rattachée à l'IRISSO (Institut de Recherche Interdisciplinaire en Sciences Sociales), elle poursuit avec Laurence Servel des recherches (i) sur les liens entre langage et travail en articulant les apports de disciplines différentes (linguistique interactionnelle et sociologie du travail et des organisations), ainsi que (ii) sur les dimensions socio-langagières de la temporalité. Le croisement de leurs disciplines leur permet de porter un regard nouveau sur ces thèmes de recherche sur lesquels elles ont toutes les deux publié auparavant individuellement.

Laurence Servel

Laurence Servel est Maître de conférences à l'Université Paris-Dauphine, en Sociologie. Elles sont rattachées à l'IRISSO (Institut de Recherche Interdisciplinaire en Sciences Sociales). Rattachée à l'IRISSO (Institut de Recherche Interdisciplinaire en Sciences Sociales), elle poursuit avec Marie Carcassonne des recherches (i) sur les liens entre langage et travail en articulant les apports de disciplines différentes (linguistique interactionnelle et sociologie du travail et des organisations), ainsi que (ii) sur les dimensions socio-langagières de la temporalité. Le croisement de leurs disciplines leur permet de porter un regard nouveau sur ces thèmes de recherche sur lesquels elles ont toutes les deux publié auparavant individuellement.

Le travail de moniteurs d'une auto-école s'adressant à des publics en difficulté dans le cadre d'une association d'insertion est ici étudié. La façon dont les professionnels se représentent les publics précaires peut être mise en lien de manière dialogique avec certaines approches développées en sciences sociales, en particulier en psychologie du développement. Notre approche laisse de côté ce que disent les moniteurs sur leur activité pour se centrer sur l'analyse du travail en train de se faire : le travail social est saisi en suivant les mouvements du discours et de l'action à partir des données verbales et non verbales. La conception en actes de l'insertion qui se dégage de l'analyse insiste sur les potentialités des individus plus que sur leurs manques, en particulier par le biais de la mise en mots d'une trajectoire d'apprentissage.

formation d'adultes, trajectoire d'apprentissage, analyse de discours, analyse de l'activité, psychologie du développement, étayage

La façon dont les professionnels se représentent les publics précaires peut être mise en lien de manière dialogique<sup>1</sup> avec certaines approches développées en sciences sociales, en particulier en psychologie du développement. Cette perspective dialogique permet de montrer notamment que les acteurs du monde professionnel reprennent souvent en discours ou en actes des significations qui circulent, en les modifiant plus ou moins fortement (Clot 1999, Boutet & Gardin 2001).

A la différence d'autres approches analysant ces représentations à partir de ce que disent les acteurs en entretien, nous les appréhendons ici à partir de ce que font et disent les acteurs en situation professionnelle. L'analyse de l'interaction (verbale et non verbale) est réalisée en la reliant à son cadre contextuel, dans une perspective dialogique, interactionnelle et énonciative (Kerbrat-Orecchioni 1990-94 ; Vion 1992, 1996)<sup>2</sup> appliquée au terrain du travail<sup>3</sup>. Notre terrain d'analyse est celui d'une auto-école faisant partie d'une association d'insertion : les moniteurs accompagnent dans ce cadre des publics en difficulté pour l'apprentissage de la conduite. Cette association considère en fait l'obtention du permis comme un moteur d'intégration sociale et professionnelle et propose, entre autres, une formation à la conduite subventionnée par la région.

Nous allons voir ici en quoi les moniteurs produisent de l'insertion en tablant sur les capacités de développement de leurs élèves et comment ils construisent discursivement une forme d'ordre temporel de l'apprentissage, une « trajectoire d'apprentissage ».

Après avoir présenté l'auto-école d'insertion et le mode de recueil de données (I), nous mettrons en évidence deux conceptions de l'insertion (II) avant de nous centrer sur l'observation de celle qui est concrètement à l'œuvre dans les leçons de conduite (III).

## 1. Présentation de l'auto-école et du mode de recueil des données

L'auto-école en question constitue une branche<sup>4</sup> d'une association d'insertion dont l'histoire trouve ses racines dans le mouvement de l'éducation populaire (mouvements de Libération Ouvrière et Centre de culture ouvrière dans les années 60 puis « Culture et Liberté » dans les années 70). Les particularités du terrain d'enquête ainsi que le mode de recueil de transcription des données vont être ici commentées.

### 1.1 Une auto-école au sein d'une association d'insertion

Dans l'association dont fait partie l'auto-école, les idées de citoyenneté et de solidarité ne sont pas abstraites mais mises en actes de terrain. L'action solidaire est au service d'une conception d'un individu adulte qui se développe grâce aux autres. L'accès à cette

---

<sup>1</sup> La perspective dialogique de Bakhtine (Bakhtine-Volochinov (1977 [1929])) consiste pour un interprète à rapporter les voix traversant un discours avec d'autres voix présentes dans ce même discours ou dans d'autres discours. Elle renvoie à un phénomène de circulation des significations généré par leur inscription nécessaire dans un contexte social et idéologique.

<sup>2</sup> Ces perspectives sont elles-mêmes dérivées de l'analyse conversationnelle américaine (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974) et ethnométhodologique.

<sup>3</sup> Faute de place, nous ne développons pas ce courant ici : pour un aperçu, se reporter à Grosjean & Lacoste 1999 ; Mondada 2002b, Filliettaz 2004, 2006 ; Filliettaz & De Saint Georges 2009, Carcassonne & Serval 2005, 2009a, b, c.

<sup>4</sup> Les autres branches de l'association s'intitulent « formation et insertion professionnelle », « vie associative et animation locale », « intégration des personnes d'origine étrangère ».

formation à la conduite est réservé à des personnes en difficulté, orientées par un référent social (femmes au foyer issues de l'immigration, ouvriers saisonniers ou migrants, jeunes déscolarisés ou suivis par des éducateurs, etc.). Le processus d'obtention du permis est ainsi vu comme un processus de médiation vers l'insertion : sa finalité première est avant tout une entrée dans un processus de socialisation. Le taux de réussite au permis, relativement faible (surtout si on le rapporte au nombre d'heures de code ou de conduite dispensées) n'est de ce fait pas considéré par les professionnels comme un critère pertinent pour rendre compte de l'activité de l'association. Ces derniers insistent sur l'accompagnement que permet l'activité finalisée qu'est l'apprentissage de la conduite ; la plaquette de l'auto-école présente ainsi l'apprentissage de la conduite comme une des « actions permettant à des personnes d'acquérir l'autonomie et la mobilité nécessaires à leurs démarches sociales et professionnelles ». L'importance de l'engagement dans la démarche de formation et la régularité du rythme de travail (venir régulièrement à une heure précise pour suivre son cours de code ou de conduite) sont primordiales. Le discours institutionnel (Carcassonne & Serval 2004) développe l'idée qu'il s'agit d'acquérir un savoir faire (conduire) mais surtout un savoir être (se conduire sur la route, et plus généralement dans la vie)<sup>5</sup>. Une cinquantaine d'auto-écoles d'insertion existe en France, tandis que les établissements classiques sont, au moment de l'enquête, au nombre de 15 000, dans lesquels se répartissent 26 000 moniteurs.

Après une expérience de moniteur dans une auto-école classique, les quatre moniteurs dont il est question dans cette enquête ont fait le choix d'enseigner auprès d'un public différent et sont devenus salariés de l'association. Ils se partagent la formation des mêmes élèves, à la fois sur le plan du code et de la conduite, en fonction des disponibilités des uns et des autres. Ils sont tous amenés à les former durant plusieurs mois. A la différence des auto-écoles classiques, ces moniteurs se réunissent une demi-journée par semaine pour échanger autour de leurs pratiques et faire le point sur les progrès des élèves.

## 1.2 Des contraintes partagées avec les auto-écoles classiques

Quel que soit le type d'auto-école, un moniteur doit gérer le déplacement sans danger sur la route et l'enseignement des objectifs annoncés en début de leçon : ces deux « cours d'actions » (Theureau 2004) imbriqués impliquent une multitude de contraintes. Un moniteur ne peut en effet s'affranchir du cadre dans lequel s'exerce l'enseignement-apprentissage de la conduite, cadre qui est, dans le contexte français, très réglementé. Depuis plus de vingt ans en France, la Pédagogie Par Objectifs (PPO, Bloom 1975) est enseignée aux moniteurs au cours de leur propre formation.

Ainsi, le *Programme National de Formation* (PNF) fixe les objectifs à atteindre par l'apprenant en suivant un ordre progressif de difficulté. Ce PNF est complété d'un *Guide pour la Formation des automobilistes*, explicitant la PPO, et d'un *Livret d'apprentissage* distribué aux élèves en début de formation. Ce livret reprend de façon plus succincte les objectifs déclinés dans le PNF, en les présentant sous une forme permettant à l'élève de cocher lui-même les objectifs acquis en s'auto-évaluant. Le moniteur doit aussi remplir par écrit un carnet indiquant les objectifs atteints en fin de leçon et les objectifs à

---

<sup>5</sup> On retrouve ce type de représentations de l'action d'insertion dans d'autres auto-écoles sociales. Par exemple, le blog d'une députée européenne présente une de ces auto-écoles en insistant sur le fait que « Derrière la préparation au permis, il y a toute une pédagogie de la réussite qui se met en place. Retrouver la confiance en soi, un rythme de travail ».

travailler lors de la leçon suivante. Il inscrit ainsi toujours la leçon autour d'un objectif, dans ce mouvement ternaire caractéristique prévu par les textes officiels : annonce de l'objectif global de la leçon, exécution, évaluation de l'exécution.

L'annonce de l'objectif oblige le moniteur à penser à l'avance le plan de l'activité et à exploiter les situations à l'arrêt/en conduite (par ex. aller dans une zone calme pour procéder à des exercices de trajectoire, prendre la rocade pour passer la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup>).

Outre l'inscription dans le format de la PPO, le moniteur doit faire avec d'autres contraintes : l'espace public de la route comme lieu d'apprentissage, nécessitant de s'adapter rapidement aux événements parfois dangereux ; le véhicule comme objet technologique ayant des caractéristiques propres ; le temps des leçons qui s'enchaînent toute la journée pour les moniteurs (elles doivent durer environ une heure, ce qui peut être compliqué par l'incertitude des embouteillages, la contrainte temporelle s'ajoutant alors à la contrainte spatiale).

### 1.3 Mode de recueil et de transcription des données

L'enquête, réalisée en 2005, s'appuie principalement sur l'analyse de l'enregistrement vidéo d'une dizaine de leçons de conduite, menée avec un grain fin (transcriptions des données verbales et gestuelles)<sup>6</sup>.

Si filmer le travail en train de se faire conduit à se poser systématiquement la question « que filmer ? » (Filliettaz 2008, p. 83), il faut souligner que les leçons de conduite constituent un cadre dans lequel il y a unité de lieu, de temps et d'action. La leçon, qui dure approximativement une heure, commence toujours par une séquence d'installation dans la voiture située sur le parking de l'auto-école et se termine par le retour sur ce même parking, l'arrêt du véhicule, un court échange sur la leçon suivi des rituels d'au-revoir.

Le début et la fin de la leçon sont donc clairement matérialisés, et ce d'autant plus que des activités spécifiques s'y déroulent, sur fond de PPO et d'utilisation du livret d'apprentissage.

Chaque leçon a été filmée dans son intégralité, légèrement de biais pour saisir l'interaction élève-moniteur. Nous étions toutes les deux assises sur la banquette arrière du véhicule, enchaînant avec le même moniteur plusieurs leçons successives. L'une de nous filmait pendant que l'autre prenait des notes sur ce qui n'apparaissait pas nécessairement dans le champ de la caméra<sup>7</sup>.

Transcrire les données verbales et non verbales constitue en soi un premier niveau d'interprétation. Tout ne pouvant pas être transcrit, il faut faire non seulement un choix dans les données à transcrire mais aussi un choix dans la façon de les transcrire (Ochs 1979, Mondada 2002b, Filliettaz 2008).

Nous avons pour notre part procédé à un premier niveau d'analyse indiquant :

l'écoulement du temps en minutes<sup>8</sup>,  
les initiales des participants,

---

<sup>6</sup> A laquelle s'ajoutent : l'analyse d'une dizaine d'entretiens avec divers membres de l'association, l'analyse de contenu de différents documents institutionnels relatifs à cette association, l'observation de type ethnographique d'une dizaine de leçons de code.

<sup>7</sup> D'autres dispositifs, plus coûteux et complexes à installer auraient été possibles, notamment une double prise de vue et de son grâce à des caméras fixées dans l'habitacle.

<sup>8</sup> Sur les enjeux théoriques et méthodologiques d'une transcription cherchant à « re-temporaliser la langue », cf. Auer *et al.*, 1999.

les éléments verbaux et non verbaux utilisent un certain nombre de conventions de transcriptions explicitées en annexe, les séquences (le découpage étant décidé en fonction du repérage d'un fort degré de cohérence des actions verbales ou non verbales)<sup>9</sup>.

Notre approche tient non seulement compte des propriétés matérielles et de l'espace-temps mais aussi de ce qui « se dit et se fait » dans cette « inter-action » : cette combinaison des données « naturelles » (verbales et non verbales) est considérée comme porteuse de sens<sup>10</sup>.

## 2. Potentialités à développer et trajectoire d'apprentissage

Dans leurs façons d'agir, les moniteurs ne reprennent pas les théories qui insistent sur les manques des individus (Castra 2003), mais au contraire celles qui se focalisent sur leurs potentialités, s'inscrivant en cela en actes dans une conception issue de la psychologie développementale (Vygotski [1934]1985, Bruner [1966]1983). Nous allons brièvement rappeler ces perspectives avant de nous centrer sur la notion de trajectoire d'apprentissage.

### 2.1 Des conceptions allant des manques...

Comme l'a montré Castra, les professionnels de l'insertion se représentent généralement les publics précaires comme souffrant d'un déficit de mobilisation et de motivation. Sa recherche en psychologie sociale, menée auprès d'une centaine de travailleurs sociaux, montre qu'il y a « un relatif consensus sur les causes psychologiques (...) des problèmes sociaux, qui peut se comprendre comme un phénomène de naturalisation du social en même temps que de légitimation des pratiques » (2003, p. 31). Le noyau central de cette représentation, marqué par une forme de psycho-déterminisme très contestable, serait articulé autour des items suivants : « absence de projet, sentiment d'échec, image négative de soi, passivité, dépendance » (Castra 2003, p. 32). Cette vision serait donc plus sensible aux manques et aux handicaps d'un individu qu'à ses potentialités. Pour l'auteur, il s'agit incontestablement d'une forme de psychologisation des problèmes sociaux, particulièrement marquée en France, mais que l'on retrouve aussi au Canada. Ainsi, au Québec comme en Ontario,

« la plupart des acteurs expliquent la difficulté d'intégrer le marché du travail par le manque d'autonomie personnelle. Ils s'entendent également sur le fait qu'il faut d'abord s'attarder, avec certaines personnes, à des dimensions personnelles et sociales. Une faible estime de soi est considérée partout comme le plus grand obstacle individuel à l'insertion sociale et professionnelle » (Deniger 1998, p. 154).

Castra montre également que c'est à partir de ce type de représentation que sont construits les dispositifs de prise en charge de publics précaires en vue de l'insertion

---

<sup>9</sup> Comme le définit Traverso, « le découpage d'une interaction en séquences repose sur des critères pragmatiques et thématiques : par exemple, une séquence de prise de rendez-vous à la fin d'une réunion de travail, une confiance au cours d'une conversation, etc. (...) La spécificité des séquences conversationnelles réside dans leur co-élaboration par les participants et dans les différents phénomènes d'ajustement et de négociation qui peuvent s'y manifester » (2002, p. 529).

<sup>10</sup> Comme le souligne Mondada, cette perspective « va de pair avec une approche du langage comme pratique sociale : la langue, aux antipodes d'un système abstrait, y est conçue comme un ensemble de ressources indexicalement liées aux conditions de leur usage, prenant sens dans l'action, et donc fortement liée à sa temporalité émergente » (2007, p. 144).

professionnelle : le travail d'insertion y est toujours vu comme venant combler des manques, restaurer des capacités individuelles.

## 2.2... aux potentialités à développer

Contrairement à la vision des professionnels de l'insertion présentée par Castra qui insiste sur les manques des individus, les moniteurs d'auto-école agissent dans la durée en tablant sur les potentialités de leurs élèves. Deux idées fondamentales à propos de l'individu en insertion apparaissent en effet concrètement lors des leçons de conduite : d'une part l'idée que le développement ne peut avoir lieu que dans et par l'interaction avec autrui autour d'une tâche donnée ; d'autre part l'idée que l'individu présente des potentialités en devenir. Ces professionnels rejoignent finalement en actes une conception interactionnelle et sociale de l'enseignement-apprentissage.

Vygotski puis Bruner ont en effet montré que l'aide apportée par l'Autre dans l'interaction est essentielle pour l'apprentissage et le développement. Vygotski a proposé dans ce cadre la notion de « Zone Proximale de Développement » (ZPD) : au sein de cette zone, l'aide d'autrui permet à l'apprenant de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réaliser sans cette aide. En deçà de cette zone, l'aide apportée par l'autre est inutile car elle porte sur des aspects déjà appris ; au-delà, elle est également inutile car elle porte sur des aspects impossibles à apprendre étant donné l'insuffisance des acquis nécessaires pour réaliser la tâche en question. Cette aide rejoint la notion d'étayage (« *scaffolding* ») développée ensuite par Bruner (1983), l'étayage s'appréhendant comme un ensemble d'indices (verbaux ou actionnels) montrant également un ajustement à l'autre ; une des formes d'étayage consiste par exemple à décomposer une tâche en sous-tâches (ce qu'implique la PPO), ou de pointer un aspect caractéristique d'une difficulté, ou d'encourager l'élève, etc. L'étayage est de ce point de vue un aspect central du processus d'autonomisation qui disparaît ou devient incongru lorsque l'autonomie est considérée comme atteinte.

Dans cette perspective, l'étayage ne peut donc être défini de façon statique mais seulement dans un processus dynamique et dynamique ; il implique une prise en compte de la particularité de la trajectoire d'apprentissage de chaque apprenant. Le processus d'autonomisation inclut fortement une part de reconnaissance<sup>11</sup> de l'autre au cours des apprentissages : les tuteurs ne peuvent en effet souligner les progrès accomplis que s'ils les reconnaissent. Ils ne situent pas tous nécessairement le même apprenant au même endroit sur le continuum des apprentissages et de l'autonomisation.

## 2.3 Mise en mots d'une trajectoire d'apprentissage par le professionnel de l'insertion : une conception en actes de l'individu en développement

Les moniteurs ne se focalisent pas sur les manques à combler mais sur les potentialités à développer, légitimant en cela leurs actions d'insertion. Ils construisent, par leurs actions non verbales et verbales, l'ordre temporel de l'apprentissage de la conduite. Cette construction d'une trajectoire d'apprentissage renvoie à une conception en actes de

---

<sup>11</sup> Cette reconnaissance est de ce fait parfois « négociée » par l'apprenant qui demande à ce que tel progrès reconnu par tel interactant le soit aussi par tel autre (pour un ex. cf. Carcassonne & Héberlé-Dulouard 2010).

l'individu, qui constitue selon nous une forme d'étayage<sup>12</sup> parmi d'autres dans les leçons que nous analysons ici.

Au niveau des actions non verbales, le moniteur prend en compte de manière très perceptible la Zone Proximale de Développement : lorsqu'il fait à la place de l'élève, c'est qu'il estime être au-delà de la ZPD. (Cela peut être anticipé : le moniteur peut garder les manettes avec tel élève, les reprendre avec tel autre). Mais cela peut se faire de façon imprévue, quand surgit un événement extérieur auquel l'élève ne réagit pas assez vite. Le moniteur choisit alors dans le feu de l'action, soit de faire à la place de l'élève, soit de lui laisser une part de l'action.

Au niveau des actions verbales, les moniteurs inscrivent les apprentissages ponctuels dans un temps long, dessinant ainsi une trajectoire d'apprentissage.

Les productions langagières ne se contentent pas en effet de véhiculer des représentations du temps : elles contribuent à la configuration temporelle des actions qui y prennent place. Les recherches s'intéressant à la question de la trajectoire d'apprentissage (Lemke 2002 ; de Saint Georges 2008, Duc & de Saint-Georges 2009) ont pointé le fait que cette dernière était étroitement liée à un processus d'autonomisation, lequel se déploie dans le temps. Les mises en mots<sup>13</sup> d'un formateur permettent régulièrement de dire où se place telle séquence enseignée sur la trajectoire d'apprentissage de l'élève. Par rapport à ce point T, formateurs comme apprenants peuvent faire des considérations rétrospectives sur ce qui a déjà été acquis, ou des considérations prospectives sur ce qu'il reste à apprendre avant d'atteindre la fin de la trajectoire et par là même l'autonomie attendue.

### 3. Analyse des extraits

La trajectoire d'apprentissage sera saisie dans nos analyses à travers les actes verbaux et non verbaux des moniteurs pendant les leçons. Nous observerons les considérations rétrospectives sur les aspects déjà travaillés, puis les considérations prospectives sur ce qui reste à travailler. Enfin, nous nous intéresserons au bilan de fin de leçon qui combine à la fois des considérations rétrospectives et prospectives.

#### 3.1 Considérations rétrospectives sur les aspects déjà travaillés

Il s'agit majoritairement de **références à la leçon précédente**. Elles sont plus nombreuses dans les premières leçons et s'atténuent progressivement.

Prenons l'exemple de B., qui en est à sa quatrième leçon, et a pris une leçon avec L. trois jours auparavant. Les références à la leçon antérieure sont massives (18 occurrences). Par exemple :

« je trouve qu'à gauche t'arrives BIEN à décrocher le regard fin ça commence à ::: tu te rappelles hier pas hier c'était la dernière f- c'était vendredi / **oui** vendredi tu le faisais moins bien ».

---

<sup>12</sup> Pour une typologie des différentes formes d'étayage dans ces leçons de conduite et une analyse de cette notion dans le champ de la formation pour adultes, cf. Carcassonne & Servel 2009a.

<sup>13</sup> Comme le soulignent Duc & de Saint-Georges, « le marquage d'un processus d'autonomisation ne se joue pas uniquement sur le plan verbal mais se donne aussi à voir au niveau de comportements, de gestes, ou d'actions » (2009, p. 105).



Le moniteur souligne aussi souvent un **progrès accompli au cours même de la leçon**, en particulier au sujet de gestes plus correctement effectués (séquence 7, 12<sup>e</sup> minute) :

M- d'accord là je peux passer en cinquième /  
**Mon O-** ouais vas-y  
M- pas se la cinquième  
**Mon O-** *redresse le volant* hop t'as bien passé la cinquième °mais t'as vu t'as fait un petit écart de trajectoire° hein / ça peut être dangereux \ hein au moment où on est dépassé on va le refaire remets la quatrième  
M- pas la 4  
**Mon O-** voi::là c'est mieux ça la cinquième

Plus rarement, le moniteur renvoie à un moment encore plus antérieur, à une expérience d'apprentissage de son élève en dehors de l'auto-école (expérience dans une auto-école classique en France, ou expérience de conduite dans le pays d'origine de l'apprenant).

Parfois, cette formule rétrospective est proposée par l'apprenant lui-même (séquence 20, 30<sup>e</sup> min.) :

**Mon T-** de temps en temps ° **ouais** c'est ce qui est important quand tu regardes tes rétros c'est d'arriver à les regarder tu vois par exemple si tu veux tu peux regarder la voiture qui est derrière là rapidement et d'arriver voilà vite fait et en même temps pendant que tu regardes que ça te fasse pas faire non plus d'écart/  
**B-/**voilà c'est ce que j'ai fait la première fois avec O. **mmh** et il m'a dit « nan c'est du rapide » et donc moi je passais trop de temps et pis en fait ça me déstabilisait **mmh**

### 3.2 Considérations prospectives sur ce qui est encore à travailler

En cours de leçon le moniteur souligne des aspects positifs de l'apprentissage tout en évoquant le futur de la trajectoire d'apprentissage (séquence 5, 9<sup>e</sup> min) :

**Mon O-** oh c'est bien ! tu les sens les plaquettes de frein quand elles appuient sur le disque/  
M- oui  
**Mon O-** hein / tu sens tu sens l'action sans la voir tu la sens / mime une pince avec le pouce et l'index  
c'est bien si t'arrives à imaginer ce qui se passe ° on est sur le bon chemin

Le moniteur peut aussi simplement projeter une situation où il s'agira d'utiliser l'apprentissage en cours (séquence 17, 35<sup>e</sup> min.) :

**Mon O-** voi:::là ce que tu verras /c'est parti c'est une bonne habitude à prendre tu verras quand on va aller en ville où c'est un petit peu plus dense en circulation des fois tu remettras la première en roulant **ah oui** donc i faudra pas perdre de temps à faire le point mort faudra y aller directement *troisième* /  
M- *pas* *en troisième*

Le moniteur peut aussi expliciter qu'il projette de revenir ultérieurement sur une explication, considérant que l'élève au moment T n'est pas suffisamment réceptif (séquence 20, 45<sup>e</sup> min) :

**Mon O-** et au feu on va tourner à::: gauche°clignotant /tourne ta tête  
M- *tourne* *légèrement* *la* *tête*  
**Mon O-** plus que ça ! encore ! *mets la main sur le volant pour ajuster la direction*  
M- oui:::je vois là oh non parce qu'après je peux pas voir quand même !  
<rires>  
**Mon O-** ah Malika **rires** je t'imite en train de tourner

la tête regarde regarde c'est un mime c'est un mime  
fait semblant de tenir un volant, tourne à peine la tête et fait par contre  
franchement pivoter ses yeux vers la gauche  
**M-** <rires> oh non mais je regarde dans le rétroviseur et je vois que y aucune  
voiture qui passe !  
**Mon O-** bon OK <voix très basse> je te ferai une explication xxx c'est pas  
vraiment ça c'est pas grave on va aller à gauche

Ici, la monstration d'un anti-modèle se révèle inefficace : O préfère ne pas insister et remettre son « explication » à plus tard, du fait des contraintes de déplacement et de temps.

### 3.3 Le bilan de fin de leçon : considérations rétrospectives et prospectives

Nous allons observer ici un extrait qui se développe durant les deux dernières minutes d'une leçon : la voiture est déjà garée dans le parking de l'auto-école, et le moniteur produit une forme de compte-rendu de la leçon, en insistant d'abord sur les points positifs (jusqu'en M1), puis en proposant une construction des objectifs à atteindre qui s'appuie sur un mouvement discursif<sup>14</sup> allant du particulier au générique et du passé au futur. Ce mouvement discursif dessine langagièrement et de façon remarquable une trajectoire des apprentissages. Celle-ci est induite en partie par la PPO qui apparaît utilisée ici comme ressource (séquence 40, 55<sup>e</sup> min.) :

**Mon L1-** ouais mais regarde /on a été quand même finalement moi je je trouvais que c'était pas mal / je me suis dit bon à trois on s'ennuie donc on est rentré sur la rocade /on a mis la quatrième /on a réussi à avoir une trajectoire qui était pas trop mal /on a réussi après à prendre le rond-point donc rétrograder \ quatre trois trois deux \ arriver sur le rond-point tranquillement \ faire demi-tour reprendre la rocade **mmh** ressortir non on a réussi à faire des choses qui sont::qui sont pas mal là  
**M1-** c'est très bien \

**Mon L2-** ouais faut qu'on arrive en fait à organiser tout ça /et puis à ce que ça se::ça se structure \ t'as vu tout à l'heure on a oublié là dans la montée en revenant de BIEN tirer le levier pour repasser en 1° \ et t'étais partie pour redémarrer **ah** en trois parce que tu vois y a un moment t'as pas fait TRES attention on était en deux t'as voulu passer en première puis t'as oublié de tirer le levier vers toi donc tu vois le levier il fait ça *fait bouger le levier* pis on n'est pas en un on est en trois \ donc si moi je t'avais laissée démarrer on pouvait pas là on était en circulation mais on aurait calé \ donc i faut arriver en fait à ce que::: au niveau des mains au niveau de ::: la manipulation du levier puis au niveau des pieds tout ça se coordonne °°° ça s'organise un peu \ ça va venir hein /ça doit venir ! donc la prochaine fois M. c'que j'ai mis euh :: *prend le carnet sur lequel il noté quelque chose* c'est qu'on allait retravailler en fait °la montée et la descente des vitesses \ en rajoutant donc- bon la quatrième on l'a déjà commencée quand même un petit peu aujourd'hui- et en rajoutant la cinquième \ on va passer la cinquième \ donc c'est-à-dire qu'on va rouler au-dessus de 80 entre 80 et 100 kilomètres \

<sup>14</sup> Nous mobilisons la notion de mouvement (François, 1995, 2009 ; Carcassonne 2008, 2010) selon laquelle les significations émergent de la mise en rapport des séquences ou des énoncés entre eux. Les mouvements repérés peuvent correspondre à des mouvements de thèmes, de catégories (en tant qu'aspect plus local d'un même thème), de modes énonciatifs (passer comme ici du particulier au générique), de types de discours (passer par exemple d'une argumentation à une narration), etc.

On note dans cet extrait que le moniteur valorise ce qui a été fait durant la séance jusqu'en M1, par le biais d'évaluations positives (avec par exemple les expressions « c'est pas mal » en L1 et L2 (4 fois) ; « on a réussi » (3 fois en L1), où le pronom « on » comme le terme « réussir » sont soutenant). De plus, il rassure l'élève sur ce qui reste à apprendre (L2 *ça s'organise un peu \ ça va venir hein /ça doit venir !*) en indiquant qu'il progresse sur sa trajectoire d'apprentissage.

On note d'autre part **un mouvement de montée en généralité** en L2 : L revient sur un moment précis de la leçon (démarrage en côte et problème d'utilisation du levier de vitesse) puis monte en généralité pour proposer comme objectif de la prochaine leçon une meilleure coordination de ces différents gestes. Il souligne d'abord ce qui a été mal fait dans les exercices précédents :

« t'as vu tout à l'heure on a oublié là dans la montée en revenant de BIEN tirer le levier pour repasser en 1<sup>o</sup> »,

et passe alors au « tu », se désolidarisant des défauts mentionnés :

« et t'étais partie pour redémarrer **ah** en trois parce que tu vois y a un moment t'as pas fait TRES attention on était en deux t'as voulu passer en première puis t'as oublié de tirer le levier vers toi donc tu vois le levier i fait ça fait bouger le levier pis on n'est pas en un on est en trois \ ».

Il indique quel a été son rôle pour « récupérer » les défauts de conduite de M :

« donc si moi j't'avais laissée démarrer on pouvait pas là on était en circulation mais on aurait calé ».

Il pointe alors de manière générique les aspects qui sont encore à travailler :

« donc i faut arriver en fait à ce que ::: au niveau des mains au niveau de ::: la manipulation du levier puis au niveau des pieds tout ça se coordonne<sup>oo</sup> ça s'organise un peu \ ça va venir hein / ».

Le verbe à l'infinitif (« arriver »), la nominalisation (« manipulation »), l'expression « tout ça », le présent intemporel (« se coordonne », « s'organise ») sont en affinité pour dessiner un mouvement de généralisation (alors que l'énoncé précédent faisait référence à ce qui avait été fait pendant la leçon, dans un passé proche utilisant des déictiques : « si moi je t'avais laissée démarrer on pouvait pas là »).

Puis il associe ce programme de travail à l'objectif de la prochaine leçon en l'ancrant davantage dans la situation énonciative :

« donc la prochaine fois M. ce que j'ai mis euh :: prend le carnet sur lequel il noté quelque chose c'est qu'on allait retravailler en fait °la montée et la descente des vitesses \ en rajoutant donc- bon la quatrième on l'a déjà commencé quand même un petit peu aujourd'hui- et en rajoutant la cinquième \ on va passer la cinquième \ donc c'est-à-dire qu'on va rouler au-dessus de 80 entre 80 et 100 kilomètres \ ».

Le carnet joue ici le double rôle de « relai » entre moniteurs (carnet comparable de ce point de vue au dossier de soin pour les infirmières, cf. Grosjean & Lacoste 1999) et « d'artefact cognitif » (Norman 1993, p. 18)<sup>15</sup> facilitant la représentation de la trajectoire

---

<sup>15</sup> Norman (1993, p. 18) définit un artefact cognitif comme un « outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle ». C'est un outil cognitif facilitant l'action et la perception de l'environnement. Vygotski avait auparavant souligné que « notre connaissance du monde et de son organisation se réalisent nécessairement par l'intermédiaire – la médiation – d'outils, que nous apprenons progressivement à connaître et à utiliser dans l'action. Toujours selon Vygotski (1985), de tels outils peuvent être matériels ou non : le langage, les systèmes de symboles, les schémas ou les cartes sont des outils cognitifs (...) L'artefact cognitif se distingue d'un simple artefact (i.e., un objet du monde, selon Norman, 1993) du fait que sa relation à l'action ou à l'état de la situation qu'il symbolise est cachée, indirecte : un volant, par exemple, est un artefact avec lequel on interagit

d'apprentissage (car obligeant à laisser une trace écrite de celle-ci). L'utilisation du « on » signale que L ne considère pas encore son élève comme autonome, tout en le soutenant. En employant le futur, le moniteur clôt le dessin de la trajectoire des apprentissages.

## Conclusion

Notre approche a laissé de côté ce que disent les moniteurs sur leur activité (la manière dont ils présentent leurs actions, la manière dont ils vivent leurs relations avec le public en insertion, etc.) pour se centrer sur l'analyse du travail en train de se faire.

Elle a saisi le travail social en suivant les mouvements du discours et de l'action à partir des données verbales et non verbales : une conception en acte de l'insertion s'en est dégagée.

La mise en mots d'une trajectoire d'apprentissage est apparue au terme de l'analyse comme un des moyens langagiers les plus frappants pour inscrire l'individu dans une perspective de développement.

Une des questions ouvertes par cette recherche serait de savoir si la conception originale de l'insertion que nous avons perçue en se plaçant au plus près de l'activité relèverait d'une rhétorique qui dépasserait le cadre de cette auto-école. Une autre question serait alors de savoir jusqu'où elle donnerait sens à l'action d'autres professionnels de l'insertion.

AUER Peter, COUPER-KLHEN Elizabeth, & MULLER Frank, « Language in time. The rhythm and tempo of spoken interaction », Oxford, Oxford University Press, 1999.

BLOOM Benjamin, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Québec, Presses de l'université du Québec, (1975[1956]).

BOUTET Josiane, GARDIN Bernard, *Une linguistique du travail*, in A. BORZEIX, & B. FRAENKEL (Eds.), *Langage et travail, communication, cognition, action* (pp. 89-111), Paris, CNRS Editions, 2001.

BRUNER Jérôme, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F., ([1966]1983).

CARCASSONNE Marie

----- *Les voix dans un entretien de recherche : quelles marques et quelles fonctions interactionnelles et sociales ?*, in Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010, <http://www.ilf.cnrs.fr/spip.php?article171> (en cours d'archivage).

----- « Entretiens de recherche en psychopathologie : une approche par les mouvements de genres », *Langage & Société*, n°123, 2008, pp. 87-103.

<http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/1221/Carcassonne%20L&S123.pdf?sequence=1>

----- « Entretiens de recherche en psychopathologie : une approche par les mouvements de genres », *Langage & Société*, n°123, 2008, pp. 87-103.

<http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/1221/Carcassonne%20L&S123.pdf?sequence=1>

---

directement et dont les changements de position permettent des inférences précises sur la direction de la voiture (Millerand, 2003). Les artefacts cognitifs, en revanche, symbolisent des états du monde qu'il est nécessaire de décoder, et agir sur eux n'a pas nécessairement des conséquences visibles ou immédiates » (Dessus & al. 2008, p. 8).

----- « Entretiens, émotions et récit de soi », *Vox Poetica, Passion et narration*, 2007, <http://www.vox-poetica.org/t/pas/index.html>

----- « De la dimension temporelle des affects vécus à celle des affects racontés : quelles médiations ? », in Régine Delamotte-Légrand G. (Ed.), *Les médiations langagières*, vol. 1, *Des faits de langue aux discours*, Dyalang CNRS, Publications de l'Université de Rouen, 2004, pp. 403-411. [http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/1234/affects%20dits%20\(Rouen\)%20pagin%C3%83%C2%A9.pdf?sequence=1](http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/1234/affects%20dits%20(Rouen)%20pagin%C3%83%C2%A9.pdf?sequence=1)

CARCASSONNE Marie, HEBERLE-DULOUARD Bénédicte, « Autonomisation, temporalités et négociations des places dans des interactions parents-enfants », in Christiane Preneron (dir.), *Approches interactives de l'autonomisation du jeune enfant*, 2010, sous presse, Paris, De Boeck.

CARCASSONNE Marie, SERVEL Laurence,

----- « Formation à la conduite routière : approche socio-langagière des leçons de conduite », *Bulletin suisse de linguistique appliquée-Pratiques langagières et formations professionnelles*, 90, 2009a, pp. 17-35, [http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100326113215-HQ/Carcassonne\\_et\\_Servel\\_-\\_formation\\_la\\_conduite\\_90\\_2009.pdf](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100326113215-HQ/Carcassonne_et_Servel_-_formation_la_conduite_90_2009.pdf)

----- « Dispositif d'enquête et production d'acteurs sociaux : apport d'une analyse socio-langagière », *Activités*, 6 (2), 2009b, pp. 44-56, <http://www.activites.org/v6n2/v6n2.pdf>

----- « Dire le temps, dire le changement », *Temporalités*, 2009c, <http://temporalites.revues.org/index1122.html>

----- « Rôle représenté et rôle joué : l'activité des techniciens conseils », in Laurent Fillietaz & Jean-Paul Bronckart (coord.), *L'analyse des actions et des discours en situations de travail. Concepts, méthodes, application*, Louvain-La-Neuve, Peeters, 2005, pp. 79-98, <http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/1329/article%20de%20M.%20Carcassonne%20et%20L.%20Servel.pdf?sequence=1>

----- « Sécurité routière, formation et moniteurs d'auto-école : des liens en question », *Sécurité Routière et Société*, Paris, CD-ROM de l'INRETS, 2004, pp. 1-22, <http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/1243/A2-1.pdf?sequence=1>

CASTRA Denis, *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, P.U.F, 2003.

CLOT Yves, *La fonction psychologique du travail*, Paris, P.U. F., 1999.

DENIGER Marc-André, *Pauvreté et insertion sociale et professionnelle des jeunes familles : perspectives québécoises*, in Bernard Charlot, B. & D. Glasman (Eds), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, P.U.F, 1998, pp. 150-165.

DESSUS Philippe, ARNOUX Michèle & BLET Nelly « Les aide-mémoires, des outils cognitifs pour l'enseignement : un essai de typologie », *Travail et formation en éducation*, 11, 2008, <http://tfe.revues.org/index583.html>.

DUC Barbara, de SAINT-GEORGES Ingrid, « Développer l'autonomie dans un dispositif de formation professionnelle initiale », *Bulletin suisse de linguistique appliquée-Pratiques langagières et formations professionnelles*, 90, 2009, pp. 99-124, [http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,10,bulletin\\_vals\\_asla\\_2009\\_090.pdf](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,10,bulletin_vals_asla_2009_090.pdf)

FILLIETTAZ Laurent,

----- « L'analyse des interactions », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 117-Vos mains sont intelligentes, 2008, pp. 71-113.

----- « Linguistique appliquée et activités de travail : état des lieux et perspectives dans le champ francophone », in *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, n°32, pp. 53-79.  
[http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/3D8488C66FE7EEBDC12572CE00474689/\\$FILE/CILL-Filliettaz-def.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/3D8488C66FE7EEBDC12572CE00474689/$FILE/CILL-Filliettaz-def.pdf)

----- « Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service », *Langage et société* 107, 2004, pp. 31-54.

FILLIETTAZ Laurent, de SAINT-GEORGES Ingrid, « Francophone research on language and work », in F. Bargiela (Ed.), *The Handbook of Business Discourse*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009, pp. 423-435.  
[http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/22060CEFA4C231D4C12572CE00479F54/\\$FILE/Handbook%20of%20business%20discourse.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/22060CEFA4C231D4C12572CE00479F54/$FILE/Handbook%20of%20business%20discourse.pdf)

FRANÇOIS Frédéric,

----- *Morale et mises en mots*, Paris, L'Harmattan, 1995.

----- *Essais sur quelques figures de l'orientation ; hétérogénéités, mouvements et styles*, Paris, Lambert-Lucas, 2009.

GROSJEAN Michèle LACOSTE Michèle, *Communication et intelligence collective, Le travail à l'hôpital*, Paris, P.U.F., 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, 3 tomes, A. Colin, Paris, 1990-92-94.

LEMKE Jay, L. « Language development and identity : multiple timescales in the social ecology of education », in C. Kramsch (ed.). *Language acquisition and language socialization*, London, Continuum, 2002, pp. 68-87.

MONDADA Lorenza,

----- « Enjeux des corpus d'oral en interaction : re-temporaliser et re-situer le langage », in *Langage et Société* n° 121-122, 2007, pp. 143-159.

----- « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », in Bruno Bonu (éd). *Transcrire l'interaction*, N° spécial *Cahiers de Praxématique*, 39, 2002a, pp. 45-75.

----- « Interactions et pratiques professionnelles : un regard issu des studies of work », *Studies in communication Sciences*, 2/2, 2002b, pp. 47-82.

NORMAN D. A., « Les artefacts cognitifs », *Raisons Pratiques*, 4, pp. 15-34. Trad. fr. partielle par F. Cara de Cognitive artifacts, in J. M. Carroll (Ed.). *Designing Interaction* Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 17-38.

OCHS E. « Transcription as theory » in E. Ochs & B. B. Schieffelin, *Developmental Pragmatics*, New York, Academic Press, 1979, pp. 43-72.

de SAINT-GEORGES Ingrid, « Les trajectoires situées d'apprentissage », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 117-Vos mains sont intelligentes, 2008, pp. 159-194.

ROGOFF Barbara, *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, New-York, Oxford University Press, 1990.

SERVEL Laurence,

----- « Temps, travail et organisations », in Norbert Alter (dir.), *Sociologie du monde du travail*, Paris, P.U.F., pp. 319-336.

----- « Les temps de la modernisation : l'expérience réformatrice de la RATP », in Jocelyne Barreau, Agnès Compeyron, Crystel Havard, Jean-Yves Menard, Laurence Servel (dir.), *Une irrésistible modernisation des entreprises de service public ?*, Rennes, P.U.R, 2000, pp. 65 à 79.

----- « La vie en miettes : rythmes de travail dans une entreprise de transport », in *Les professions et leur temps de travail, Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, 34, deuxième semestre 1999, pp. 53-74.

THEUREAU Jacques, *Le cours d'action : Méthode élémentaire*, Toulouse, Octares, 2004.

TRAVERSO Véronique, « Séquence conversationnelle », in Philippe Chareaudeau, Dominique Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002, Paris, Seuil, pp. 528-530.

VION Robert,

----- *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur, 1992.

----- « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, <http://cediscor.revues.org/349>

VYGOTSKI Lev S., *Pensée et Langage*, Paris, Éditions sociales, ([1934]1985).

- les gestes ou les actions non verbales sont décrits en italiques (*coup d'œil vers M*).  
Notons que souvent la réponse de l'élève n'est pas verbale mais purement actionnelle (*démarre*)

- les aspects vocaux sont notés entre chevrons immédiatement après le passage concerné

- les intonations montantes et descendantes sont notées par un trait oblique : \ et /

- les tons exclamatifs sont signalés par un point d'exclamation : !

- les coupures de mots ou de phrases sont notées par un tiret : -

- les pauses de durées variables sont notées par un ° (une seconde par point)

- les segments accentués sont notés en majuscules : « *tu prends TOUT* »

- les chevauchements de tours de paroles ou de tours de parole et d'action sont soulignés (dans l'exemple ci-dessus, l'élève démarre en même temps que le moniteur dit « *tout* »)

- les phatèmes, qui ne constituent pas en soi un tour de parole sont inclus dans le tour de parole de l'autre interactant, en gras (dans l'exemple ci-dessus, l'élève dit « *mmh* » juste après que le moniteur ait dit TOUT).

- les ::: indiquent un allongement de syllabe.

| Temps min | en | Seq | Initiales interactant | Eléments verbaux et non verbaux  |
|-----------|----|-----|-----------------------|--|
| 1.        |    | 3.1 | Mon L                 | bon ::: / ben c'est parti / °°<br><i>coup d'œil vers M</i> alors je te<br>laisse TOUT mmh tu prends tout \ |
|           |    |     | M                     | <u>démarre</u> d'accord <voix murmurée><br>mais je- je vais où /   |