



**HAL**  
open science

# Impact des caractéristiques situationnelles sur le processus d'enseignement/apprentissage dans des formations visant l'insertion sociale et professionnelle

Malory Leclère

## ► To cite this version:

Malory Leclère. Impact des caractéristiques situationnelles sur le processus d'enseignement/apprentissage dans des formations visant l'insertion sociale et professionnelle. Cadet, L; Goes, J.; Mangiante, J.M. Langue et intégration socioprofessionnelle, Peter Lang, 2010. hal-03991698

**HAL Id: hal-03991698**

**<https://hal.science/hal-03991698>**

Submitted on 16 Feb 2023

**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.

**Leclère-Messebel, M.**, (2010), Impact des caractéristiques situationnelles sur le processus d'enseignement/apprentissage dans des formations visant l'insertion sociale et professionnelle, in Cadet, Goes et Mangiante (eds.), *Langue et intégration socioprofessionnelle*, Peter Lang. pp. 293-311.

## Impact des caractéristiques situationnelles sur le processus d'enseignement/apprentissage dans des formations visant l'insertion sociale et professionnelle

Malory Leclère-Messebel

EA DILTEC Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle

**Mots clés :** interaction de formation, insertion sociale et professionnelle, situation de communication, positionnements, rituels.

Cet article s'intéresse à des situations de formation visant l'insertion sociale et professionnelle. Il s'interroge sur l'impact que les caractéristiques situationnelles telles qu'elles sont données institutionnellement et négociées et réinvesties par les participants, peuvent avoir sur le processus d'enseignement et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire dans ces formations. Il s'appuie sur l'analyse d'interactions de formation.

This paper approaches situation of professional and social education. It questions the input of the situation as modelled by the institutions and negotiated by involved participants, on the teaching process and on the acquisition of knowledge and know-how. It deals with the analysis of verbal interactions.

Le développement de filières de formation universitaire en Français Langue Etrangère et plus particulièrement l'émergence de spécialisations en Français Langue Seconde, alphabétisation et/ou illettrisme (au niveau licence ou master professionnel) ont contribué, ces dernières années, à établir de plus en plus de passerelles entre le domaine de la formation des adultes et particulièrement des publics faiblement scolarisés et les concepts et problématiques développés en didactique. Un certain nombre de questions restent cependant posées et de nombreuses investigations sont encore nécessaires pour saisir les enjeux, les spécificités et l'impact de ces formations destinées à des adolescents ou à des adultes souvent faiblement scolarisés (parfois en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme) et visant l'insertion sociale et professionnelle. La pluralité des dispositifs de formation, tant du point de vue institutionnel qu'organisationnel, la diversité des contenus de formation, des supports et des techniques d'enseignement constituent autant de pistes de recherche encore peu explorées dans ce contexte de formation. Nous proposons, dans cette optique de description, compréhension des processus d'enseignement-apprentissage de savoirs et savoir-faire notamment langagiers, visant l'insertion sociale et professionnelle, de nous intéresser à une dimension transversale et étroitement liée à l'ensemble des paramètres du contexte didactique : la dimension interactionnelle, et notamment la façon dont les séances sont organisées, structurées par le formateur (enseignant) mais pas exclusivement par celui-ci. Nous nous interrogerons plus particulièrement sur ce qui fait des séances de formation pour adolescents ou adultes en parcours d'insertion, des espaces interactionnels qu'on ne saurait assimiler à des classes en le milieu scolaire (formation initiale) ou à des classes de langue étrangère pour adultes. Nous nous attacherons à montrer comment l'organisation interactionnelle des séances est d'une part en partie prédéfinie par les contraintes institutionnelles et matérielles qui pèsent sur ces rencontres, est d'autre part partiellement induite par les négociations dont peuvent faire l'objet certains paramètres institutionnellement ou statutairement établis, s'avère enfin révélatrice d'une construction situationnelle *hic et nunc*. Comment, finalement, ces éléments contextuels sont-ils susceptibles d'orienter le processus d'enseignement et d'appropriation de savoirs et savoir-faire dans ces formations ?

Ce travail prend appui sur une recherche menée, à la demande du FASILD, de la DIV et de la PJJ, au sein du laboratoire de sociolinguistique de l'Université Paris Descartes, sur les pratiques langagières de jeunes de la région parisienne inscrit dans des parcours d'insertion sociale et professionnelle<sup>2</sup>. Nos observations durant deux ans de nombreuses séances dans différents centres de formation (un centre associatif dans le Val de Marne et des Ateliers de la PJJ) nous ont permis de montrer que la variabilité des pratiques langagières de ces jeunes stagiaires étaient étroitement liées aux positionnements qui se co-construisent dans l'interaction. Dans les interactions auxquelles ils participent, l'hétérogénéité des positionnements ainsi observés au cours de ces séances de formation est notamment à mettre en relation avec la structuration des séances, le cadrage des activités proposées par l'enseignant. C'est indirectement sur cette description de la structuration des séances que nous proposons de focaliser notre attention à travers le fil conducteur de la situation de communication.

## **1- Complexité de la dimension situationnelle**

Chaque production langagière est le fruit de l'interrelation des individus dans une interaction spécifique et contextualisée. Les productions linguistiques sont ainsi soumises à des variations socialement conditionnées. La situation de communication ne saurait cependant être réduite à l'ensemble des circonstances (cadre spatio-temporel, finalités, participants) dans

lesquelles les pratiques langagières s'insèrent. L'individu ne réagit, en effet, pas en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais en fonction des représentations qu'il se fait de cette situation d'interaction dans laquelle il est engagé. Ces représentations sont d'une part alimentées par les informations dont les interactants disposent préalablement et au moment de la rencontre, elles sont d'autre part forgées au cours même de l'interaction par les négociations dont le cadre situationnel peut faire l'objet et par les indices (prosodiques, lexicaux, syntaxiques, discursifs) que se fournissent mutuellement les participants par leurs prises de parole (Gumperz, 1989). Les participants donnent ainsi à voir leur appréhension, représentation de la situation. La situation ne se réduit pas à un cadre préalable à l'échange, à une donnée initiale, elle est aussi manifestée par les acteurs et se présente alors comme un produit de l'interaction que les énoncés et les actions des participants vont contribuer à renouveler (Drew et Heritage, 1992).

Trois niveaux complémentaires d'appréhension de la situation d'interaction peuvent ainsi être dégagés :

- L'ensemble des caractéristiques physiques, sociales de la rencontre y inclus la dimension spatio-temporelle, les participants, leurs connaissances et leurs attentes, la finalité de la rencontre. La multitude des aspects que ces facteurs recouvrent peut ou non être rendue pertinente dans le déroulement de l'interaction. Ce que nous appellerons situation donnée, consiste donc en un ensemble de potentialités situationnelles.
- La définition sur laquelle les participants cherchent manifestement à s'entendre pour mener à bien leur rencontre. Nous parlerons de situation négociée pour rendre compte de ces mises au point situationnelles qui sont l'objet d'échanges dans le dialogue.
- La situation telle qu'elle est déterminée de l'intérieur, c'est-à-dire construite (sans être explicitement négociée) par les sujets, par leurs discours et l'ensemble de leurs actions : la situation co-construite.

## 2- LA SITUATION DONNÉE

Elle recouvre l'ensemble des caractéristiques qui sont préexistantes à la rencontre et/ou fortement contraintes par l'institution sociale, le lieu de la rencontre. Nous nous intéressons ici aux caractéristiques situationnelles qui sont communes aux différents espaces de formation pour adultes faiblement scolarisés que nous avons observés durant la recherche (et qui présentent beaucoup de similitudes avec ceux fréquentés par ailleurs en tant que formatrice) pour ensuite s'interroger sur ce qui les distingue d'autres situations de formation (scolaire par exemple ou cours de langues pour adultes).

### - **Le cadre spatio-temporel :**

- o ces formations sont dispensées dans des lieux institutionnels (associations, centre de formation privés, GRETA de l'éducation nationale ou encore centre de formation de la PJJ), dans des salles (pas nécessairement la même pour chaque séance) dont les configurations spatiales peuvent être variables : le plus souvent des tables disposées en U ou une grande table ovale ou rectangulaire, ce qui dessine un espace plus propice à l'interaction et notamment aux échanges horizontaux (stagiaire-stagiaire).
- o Les séances de formation ont lieu, le plus souvent à heures fixes et régulières pour une période donnée (variable selon les dispositifs d'accueil mais s'échelonnant souvent sur plusieurs mois). Mais à ces contraintes temporelles,

il faut ajouter une donnée fondamentale de la situation de communication : les entrées et sorties sont permanentes. Les stagiaires peuvent en effet entrer ou sortir à tout moment de la session de formation (notamment en raison d'un retour à l'emploi, d'une entrée en stage ...). Cette caractéristique situationnelle qui est donnée institutionnellement ne peut qu'avoir un impact sur le déroulement de la formation : le groupe se modifie sans cesse au cours de la session. A cela s'ajoute l'irrégularité de la présence des stagiaires qui constitue une donnée avec laquelle les formateurs doivent composer pour mener à bien les séances de formation. Autrement dit, il est souvent difficile dans ce type de dispositif de formation de connaître, avant même la rencontre, la constitution du groupe face auquel on va enseigner. Ce qui constitue là une première différence avec la plupart des situations d'enseignement scolaire.

**- Les participants :**

Au delà des chercheurs qui, le temps de leur présence sur le terrain, constituent des participants à part entière, on dénombre deux ou trois « types » de participants dont les catégorisations statutaires varient avec le cadre institutionnel des rencontres. Il est en effet intéressant de noter que selon les lieux, les dénominations diffèrent. Ainsi dans le centre de formation associatif fréquenté : on parle systématiquement de formateur et de stagiaire, tandis qu'à la PJJ, on distingue trois grandes catégories de participants : les professeurs techniques, professeurs des écoles ou instituteurs qui enseignent, les « jeunes » (c'est ainsi qu'ils sont appelés à la PJJ) qui suivent les formations et les éducateurs qui sont le plus souvent présents lors des séances et peuvent participer à l'animation des formations. Les statuts qui sont rendus pertinents par la description que font les acteurs des interactions de formation dans lesquelles ils interviennent reflètent la nature de la relation qui est instaurée. La dénomination « jeunes » utilisée à la PJJ est notamment révélatrice de la dimension éducative que revêt également l'accompagnement proposé par cette institution. Cette préoccupation n'est à l'inverse pas centrale dans le centre de formation associatif et pas revendiqué comme un objectif de la formation.

Les parcours de formation des enseignants et éducateurs de la PJJ et plus encore des formateurs sont divers.

Les groupes constitués de jeunes stagiaires sont très hétérogènes du point de vue des compétences linguistiques et des besoins des stagiaires, de leurs représentations, du point de vue de leur parcours linguistique, géographique, social et professionnels.

**- les objectifs, finalités de l'interaction :**

Au delà de l'objectif global d'accompagnement des stagiaires dans leur parcours d'insertion, il faut souligner une différence fondamentale avec la formation initiale : la flexibilité des programmes et contenus de formation. Il n'y a en effet pas de programme national unique pour tel ou tel dispositif. Ce sont les référentiels de diplôme ou de formation (et ils sont nombreux et variés), ou encore les cahiers des charges des appels d'offre qui permettent de cadrer le curriculum de formation. Mais la liberté de contenus, de définition d'objectifs plus précis restent très grande. On observe d'ailleurs souvent dans ces formations un enchâssement des objectifs qui n'est pas sans incidence sur le déroulement des séances de formation : les objectifs d'apprentissage du français peuvent par exemple être accompagnés d'autres objectifs professionnels, administratifs ... ou y être explicitement subordonnés.

Nombre de ces caractéristiques contribuent à faire de ces interactions de formation, des événements interactionnels qui même s'ils partagent des points communs avec les interactions scolaires (contraintes spatio-temporelles, statuts hiérarchiques...) restent néanmoins

difficilement assimilables à ce type d'échange. On peut alors se demander avec quels repères dans leur histoire interactionnelle et avec quelles représentations les jeunes stagiaires appréhendent les interactions de formation auxquelles ils sont tenus d'assister, d'autant plus, que nous l'avons vus il règne une importante hétérogénéité au niveau de la constitution des groupes, des objectifs et contenus de formation. Ces éléments de situation en partie déterminée institutionnellement peuvent, d'ailleurs, faire l'objet de négociation au cours de l'interaction de formation.

### 3- LA SITUATION NÉGOCIÉE : des éléments pour une définition conjointe de la situation

L'ensemble des caractéristiques que nous avons décrites ci-dessus, et particulièrement le manque de repères que peuvent ressentir les participants dans ces situation de communication singulières, accentuent le besoin que peuvent éprouver les interlocuteurs de caractériser, délimiter, définir la situation dans laquelle ils sont engagés. Le besoin de se référer à des cadres est effectivement une nécessité pour que chacun des participants agisse de façon satisfaisante pour les autres et pour lui-même. L'identification du cadre dans lequel on agit permet de guider les actions et de se préserver de « mauvaises conduites » qui pourraient se révéler menaçantes pour soi ou pour les autres (Goffman, 1991).

Cette tâche de définition explicite du cadre situationnel par les interactants au cours de la rencontre, n'est en rien une obligation ou une nécessité. Les participants ajustent le plus souvent leurs conduites à la situation en référence à des cadres communicationnels connus et donc plus largement à d'autres épisodes de leur histoire interactionnelle.

Nous nous intéressons ici aux « dire » des participants sur la situation, aux mises au point situationnelles à travers l'analyse de deux groupes d'exemples : le premier porte sur la négociation du cadre participatif et des contenus de formation, l'autre sur la négociation des contraintes temporelles et comportementales de la rencontre.

#### 3.1 - Négociation du cadre participatif, des contenus et activités de séances

##### Exemple 1<sup>a</sup> : Séance de formation dans un atelier scolaire de la PJJ (93)

Paul (l'enseignant) vient d'énoncer les règles du jeu lexical qui fait l'objet de ce début de séance (trouver des mots de 5 lettres et les faire deviner aux autres).

11. Michelle c'est que des m- c'est des mots heu::+ si c'est des verbes par exemples ça peut être des verbes conjugués / ++ du [genre heu::
12. Paul [oui::vous pouvez-vous pouvez heu::: moi le MOT que vous heu::: moi c'est un nom commun+ d'accord/+main'nant si vous voulez utiliser heu des verbes conjugués+allez-y
13. Safir **pourquoi vous jouez avec nous /**
14. Michelle non je-je
15. Paul Ha si hé:::tu peux jouer avec nous
16. Michelle J'aurais préféré vous::vous r'garder faire
- (...)
- 322 Safir [C'matin en plus j'avais du mal à m'lever:::
- 323 Morad (*petits rires*)
- 324 Safir C'était XXXX c'était pas mon jour ?++'près je m'suis l'vé d'un coup+j'me suis dit bon allez j'y vais\
- Silence : 3 s*
- 325 ? XXXXXXXX
- 326 Safir Comment ça s'fait on n'a pas d'exercice aujourd'hui/**
- Silence 3 s*
- 327 Paul Bah ça c'est quoi/
- 328 Morad C'est un exercice de+c'est un exercice>

329 Arbi Pour heu :: +réfléchir  
 330 Morad Pour ton cervelet  
*Silence : 3 s*  
 331 Safir Bon attends\  
 332 Arbi Un jour c'est la [ XXXXX comment tu fais/  
 333 Safir : **[Bon j'commence là/**

Au cours de ce début de séance, un stagiaire, Safir, thématise un élément situationnel : la présence du chercheur (Michelle) et sa place dans le groupe. Il tente ainsi de cerner le cadre participatif de l'échange. La présence du chercheur est bien sûr inhabituelle dans ces séances (même si Michelle participe déjà depuis plusieurs mois aux séances de ce groupe), Safir va alors, suite à une intervention du chercheur à propos des règles du jeu, interroger celui-ci sur sa participation active à l'activité (Safir 13). Il se positionne ainsi comme membre du groupe (*nous*), participant ratifié à l'interaction et positionne le chercheur comme un membre extérieur (*vous*), comme un participant non légitime à l'activité. A l'inverse, l'enseignant va inviter le chercheur à participer au jeu.

Safir va dans la suite de la séance manifester son indifférence et se montrer critique à l'égard de l'activité proposée par l'enseignant, il finira par expliciter cette attitude négative en initiant une séquence de négociation sur les activités de formation avec l'enseignant. En effet, après avoir tenté à l'occasion d'un moment de transition (changement de joueur) d'initier (Safir 322) des échanges en rupture avec le contenu de la séance et face à la quasi-absence de réaction des autres stagiaires, Safir va adresser à l'enseignant une demande de justification sur l'activité proposée au cours de cette séance en pointant l'écart par rapport au déroulement et contenu habituel des séances de formation. La négociation aura finalement lieu entre les stagiaires et non avec l'enseignant qui par sa réponse (Paul 327) renvoie Safir à sa propre question. Suite à cet échange de négociation dans lequel les stagiaires ne vont pas entrer dans la contestation initiée par Safir mais défendre et valoriser la pertinence de l'activité, Safir va finalement entrer de lui-même dans la tâche proposée et y participer activement.

Ainsi, l'explicitation par Safir du décalage qu'il ressent entre le déroulement de la séance et sa représentation du contenu de la formation, représentation basée sur l'histoire interactionnelle du groupe va conduire ce stagiaire, grâce à la négociation explicite du cadre qui a lieu avec le formateur mais surtout entre stagiaires, à prendre place comme stagiaire et participant actif à l'activité. La négociation est ici inattendue et éphémère et elle émane d'un apprenant.

Dans l'exemple suivant, la séquence de négociation explicite du déroulement de l'activité à mettre en place est initiée par la formatrice.

### **Exemple 2 – Séance de formation dans une association du Val de Marne.**

La première partie de cette séance (avant la pause), s'était déroulée sur un mode de plus en plus conflictuel entre la formatrice et l'un des stagiaires (Ameth). La tendance de ce dernier à occuper la scène discursive à tort et à travers entraînait le refus d'Isabelle (la formatrice) de prendre en compte ses interventions. Cette montée en tension graduelle et réciproque a finalement bloqué tout échange, Isabelle se montrant hostile, ironique ou autoritaire vis à vis d'Ameth, qui de son côté manifestait une excitation de plus en plus provocatrice à prendre la parole. Pour désamorcer ce conflit, Isabelle propose en seconde partie de séance, suite à une discussion avec l'observatrice (Adeline), d'initier une activité où les stagiaires pourront davantage se mettre en scène et être moteurs des échanges. Dès le retour en salle, Isabelle propose aux stagiaires d'improviser des petits jeux de rôles où ils simuleront des situations de communication de la vie quotidienne qui feront ensuite l'objet d'une discussion collective.

Isabelle 1 ...**on échange: tous ensemble/ mais [ã:] ++ est-ce que tout l' monde va intervenir ?\**  
Hassan1 **j' pense pas qu' tout l' monde va intervenir ~**  
Ameth1 ouais pasque y en a qui qui parlent pas là-bas\ y en a y en a qui parlent trop\ hé: ++ voilà  
{St : rires = 7 sec}

Isabelle 2 donc vous pensez que/ <  
Adeline1 {et ben on inverse les rôles/  
Ameth2 bah + i l' autre là il va m' donner pasque i parle pas j' vais faire Corentin~ + moi j' parle à sa place/  
Adeline2 tu prends le rôle de non non/ tu prends le rôle de Corentin c't à dire que tu parles pas\ et Corentin prend le rôle de Ameth\ tu l' sens ?/  
Corentin1 nnon\  
Isabelle3 non/ (rires avec Adeline & qq St.)  
Ameth3 Ayayayaye/ + ah moi j' suis pas d'accord/ moi\  
Isabelle4 : {qui se sent de faire le rôle de Ameth ?/ (rire)  
Corentin2 c'est pas possible/ ça\  
Ameth4 lui lui il a dit lui lui  
Hamida1 c'est pas possible  
Hassan2 faut qu' j'aille changer d' look pour ça  
{Tlm : rires + commentaires inaudibles}

Ameth5 lui lui lui lui  
{Tlm : Idem}

Hassan3 XX c'est clair/  
Ameth6 lui lui lui lui  
Isabelle5 **donc on peut trouver quel type quelle situation peut/ fai peut fin qu'est-ce qui peu:t amner deux personnes à s' rencontrer et à pa- à échanger quelques mots ?\**  
{Hassan : rire}  
Ameth7 wa parler::  
Raoul 1 {sur un thème/  
Isabelle6 {**quelles situations vous avez à proposer ?/**

Tout en gardant ici une place d'organisatrice des échanges, c'est elle qui pose les questions et relance la discussion (Isabelle 1, 4, 5, 6), la formatrice propose une négociation collective du déroulement de l'activité : elle s'efface ainsi dans un « on » collectif semblant neutraliser les statuts liés à la situation institutionnelle et demande ouvertement (Isabelle 1, 5, 6) aux stagiaires de définir le cadre de cette séquence centrée sur la communication. Ce sont eux qui vont largement (et particulièrement deux stagiaires, Ameth et Hassan) convenir du déroulement et des participants à la tâche.

C'est ici un événement interactionnel, la relation conflictuelle s'instaurant progressivement entre la formatrice et un stagiaire et les conséquences que cette tension pouvait avoir sur le déroulement de la séance, qui a conduit Isabelle à initier une séquence de négociation des activités de classe avec les stagiaires.

### 3.2 - Négociation liée à des contraintes temporelles et comportementales de la situation de communication

Plus fréquentes encore sont les négociations liées au non respect des contraintes temporelles de la rencontre : les retards et/ou retour après de longues absences.

#### Exemple 3 – Séance de formation dans une association du Val de Marne.

Isabelle1 **ah une revenante**  
Gertrude1 vous êtes enceinte /  
<1s>  
Isabelle2 hein / + nan nan j'ai d(e) j'ai d(e) l'aérophagie

Gertrude2 ah:  
 Isabelle3 j'ai avalé une grosse bulle d'air. <petit rire>  
 <3s> Gertrude s'installe  
 Isabelle4 **ça faisait longtemps qu'on vous avez pas vu /**  
 Gertrude3 ouais j'ai euh j'ai euh j'ai eu <  
 Isabelle5 {vous étiez où /  
 <1s>  
 Gertrude4 **j'ai eu des problèmes familial {personnels**  
 Isabelle6 {ah  
 Isabelle7 familiaux  
 Gertrude5 ouais familiaux, personnels donc euh:  
 Isabelle8 ok <  
 Gertrude6 {j(e) vais expliquer à Khaled donc euh <  
 Isabelle9 {oui non mais ça m(e) regarde {pas  
 Gertrude7 {même à vous si  
 euh: si vous avez envie d(e) savoir  
 <1s>  
 Isabelle10 j(e) suis pas j(e) veux pas m' mêler d(e) votre vie privée nan j(e) vous demandais juste  
 où vous étiez si vous avez des problèmes familiaux ça suffit hein /  
 <2s>  
 Gertrude8 XX  
 Isabelle11 j(e) vais pa:s {j(e) vais pas m(e) mêler d(e) la vie privée des gens quand même.  
 Gertrude9 { ouais ouais  
 Gertrude10 ben non  
 Isabelle12 hein / ben non c'est pas bon sauf si vous avez vraiment des choses importantes que vous  
 voulez partager avec moi. {sinon XXXXX

Après une première tentative échouée de thématization de l'absence prolongée de Gertrude (Isabelle 1 et la rupture thématique initiée par Gertrude interpellant Isabelle au sujet de sa grossesse), la jeune stagiaire accepte ensuite d'entrer dans la négociation en accédant à la demande de justification d'Isabelle (Isabelle 4 et 5). Il est intéressant de noter ici en toile de fond de cette négociation les déplacements opérés en termes de rapport de places :

- Isabelle (Isa 1) se place initialement comme formatrice face à une stagiaire ayant des obligations (celles d'assister aux séances de formation et de justifier ses absences). La demande de justification des absences répétées de Gertrude est sous-entendue.
- Gertrude ignore le sous-entendu et réplique (Gertrude 1) en n'entrant pas dans ce rapport de place mais en rendant pertinentes des relations beaucoup moins formelles et moins statutairement liées à la situation de formation. C'est une question de personne à personne et non de stagiaire à formateur.
- Isabelle (Isa 2 et 3) refuse d'entrer dans cette relation en répondant ironiquement à la question de Gertrude. En n'accédant pas à la demande de son interlocutrice, elle refuse implicitement la place qui lui était attribuée.
- La formatrice réactualise alors sa position statutaire (Isabelle 4 et 5) en explicitant son commentaire initial (« *une revenante* ») puis en formulant une demande de justification mais également en corrigeant les propos de la jeune stagiaire ( *\*des problèmes familial > familiaux*).
- Dès lors que Gertrude a accédé à la demande de justification de sa formatrice, les rapports de place vont progressivement s'adoucir : dans la justification de Gertrude et le refus d'Isabelle de « *se mêler de la vie privée des gens* », on va progressivement vers une invitation implicite adressée à la stagiaire d'entrer dans une relation plus personnelle, un rapport de place relevant de la confiance (Isabelle 12).

Au delà de la négociation centrale qui porte sur une contrainte temporelle, il y a dans cet extrait en arrière-fond une négociation relative aux positionnements des participants dans

l'interaction. On retrouve cette double portée de la négociation dans l'exemple suivant où la thématization d'une contrainte temporelle s'adosse à celle d'une contrainte comportementale.

*Exemple 4 - Séance de formation dans un atelier scolaire de la PJJ (93)*

369 Paul (Sonnerie de la porte) savoir+++ on va dire des mots et on verra par la suite\  
**Paul ouvre la porte. Yacim arrive**  
 370 Safir (*exclamation\ chantonnant voix tremblante*) Yacimmmmm\  
 371 Morad YASSAVAVE::  
*Silence 8 s\ bruits de fond\ Yacim. s'installe*  
 372 Yacim (*voix basse*) : Excuse-moi d'êt' en r'tard\  
**Geste de Paul. Très bas\ inaudible à l'enregistrement\ dit à Yacim. : "retire ta casquette"**  
 373 Yacim Tou t'en fous:  
 374 Paul Non  
 375 Yacim Tou t'en fous  
 376 Paul Non j'm'en fous pas non  
 377 Yacim Tou le fais ça (*fais un geste*)  
 378 Paul Bah tu t'le-j'fais ça pac'que [c'est l'quotidien  
 377 Morad : [Bon doucement vous êtes enregistrés là hein\  
 378 Yacim Bah vas-y:: sinon heu::  
 379 Paul ROUGE/ TROIS/ OH LÀ :: On a- on a attaqué l'produit là direct d'entrée  
 380 Morad Hum  
 381 Arbi Ah ::  
 382 Paul Tiens Yacim+ puisque t'es en r'tard+ [XXXXXXtu vas+ être attentif  
 383 Arbi : [COUDE COUDE coude  
 à c'qui s'passe et tu vas essayer de comprendre la règle du jeu +++maintenant+une fois qu'tu auras r'tiré ton couvre chef  
 384 Yacim [d'accord

En s'excusant dès son arrivée dans la salle de formation et en ignorant les salutations théâtralisées de ses pairs (Safir 370 et Morad 371), Yacim (372) montre qu'il a connaissance des contraintes temporelles de la rencontre, pointe la déviance de son comportement à l'égard d'une règle et se positionne comme stagiaire face à un adulte dont il reconnaît le statut d'enseignant dans cette situation. La réaction de l'enseignant (geste de découragement et demande à voix basse de retirer sa casquette) va mettre fin à la négociation relative au retard de Yacim pour pointer une autre déviance du comportement du jeune stagiaire. Réagissant à l'échange tronqué des excuses (absences de réponse de l'enseignant), Yacim conduit avec insistance (Yacim 373-375-377) Paul à justifier son geste. Morad mettra fin à cet échange conflictuel en thématissant un élément situationnel inhabituel (Mou 377 – la présence du chercheur). Paul reprend le jeu, ignorant dans un premier temps le retardataire, puis incite ce dernier à prendre une place active (de stagiaire) en rappelant la déviance du comportement de Yacim (à l'égard des contraintes temporelles). Ce faisant il montre qu'il a pris en compte les excuses formulées initialement par le jeune stagiaire. Puis il pointe de nouveau le non respect d'une règle comportementale (l'interdiction de porter une casquette : « une fois qu't'auras retiré ton couvre chef »).

Plus encore que la nature de ces négociations des données ou contraintes situationnelles, ce qui frappe dans l'observation longitudinale des séances de formation<sup>s</sup>, c'est leur fréquence, la récurrence de ce type de séquences dans lesquelles les stagiaires thématissent, négocient, spontanément ou à la demande du formateur, certains éléments du cadre situationnel tel qu'il est préalablement établi. Néanmoins, tout investissement des participants dans la définition situationnelle ne prend pas nécessairement la forme d'un discours explicite d'ordre méta. Cet

investissement s'inscrit également dans l'ensemble des conduites interactionnelles des participants.

#### 4 - LA SITUATION EN CONSTRUCTION

Cette dimension situationnelle constitue une dimension incontournable de la situation, dans la mesure où elle découle de ce que font les participants. Par leurs actions et par leurs discours, les interactants structurent implicitement leur rencontre et construisent eux-mêmes la situation dans laquelle ils sont impliqués (Mondada, 2001). Cette situation co-construite est donc appréhendable à travers ce qui se fait et ce qui se dit dans l'interaction.

Nous proposons à travers deux exemples contrastés de structuration de séances de formation impliquant deux groupes de stagiaires quasi-identiques et la même formatrice, de montrer comment les participants par leurs conduites discursives renouvellent, transforment la situation.

##### Exemple 5 - Séance de formation dans une association du Val de Marne.

Dans cette séance centrée sur une activité linguistique, l'intervenante utilise un mode de cadrage local fort et récurrent. Isabelle (la formatrice) propose aux stagiaires de travailler sur un texte : « *En 1894, le chef indien Seattle déclarait ceci au général qui lui achetait sa terre* ». L'objectif global annoncé en début de séance est de discuter de l'intérêt de ce texte. Un objectif intermédiaire est subordonné à cet objectif global : l'explication des mots du texte que ne comprennent pas les stagiaires. L'objectif de discussion sur le texte ne sera finalement pas atteint.

Isabelle74	voilà + ça fait un peu ça. le canoë hein + i(l)s i(l)s creusaient ça dans les dans les dans les troncs d'arbre.++ <b>piller /</b>
Jalan24	<b>voler c'est voler</b>
St	voler XX
Jalan25	voler
Isabelle75	<b>oui c'est voler mais c'est euh: un peu plus fort</b> qu(e) voler hein / piller ça veut dire c'est tout mettre à sac hein
Stagiaire	hm
Isabelle76	j(e) prends tout moi {hein j(e) me contente pas seulement quelque chose c'est je sacca- en même t- dans l'idée dans l(e) piller + dans piller y a l'idée aussi de mettre de saca- je saccage quoi + j'y vais pas gentiment hein je: ++ j(e) fais ça euh {grossièrement
Denise	{<petit rire>
Nabila 19	{ XXXX

Cet extrait donne un aperçu du déroulement de l'ensemble de la séance : L'intervenante, après avoir reformulé et validé une définition (I74), et après un court temps de pause (++) , introduit le nouveau mot à définir. Cette introduction (I74) se fait de façon indirecte (« *piller /* ») c'est l'intonation montante de l'énoncé qui indique la valeur interrogative des propos. L'intervenante, par ses initiatives, se positionne implicitement face aux stagiaires comme organisatrice du déroulement de l'activité. Les stagiaires, en répondant à l'interrogation indirecte acceptent la place que leur propose l'intervenante, et entrent dans le jeu de positionnement imposé par le cadrage d'Isabelle. Ils soumettent ainsi leur définition à la validation de l'intervenante. Celle-ci va ici (I75) à la fois prendre en compte la définition de Jalan, elle marque sa réception (« *oui* ») mais mentionne immédiatement la limite et l'imprécision de la définition de la stagiaire (« *mais c'est euh un peu plus fort* »). Les

stagiaires auront dans cette séance très peu d'initiatives, ils suivront la dynamique interactionnelle insufflée par la formatrice en répondant à ses sollicitations.

La formatrice va ainsi, par la répétition du même scénario accepté par les stagiaires, construire un cadre, d'une part dans lequel les relations entre les participants seront fortement marquées par les positions statutaires de formateur (celui qui demande, qui valide, qui corrige, qui explique...) et de stagiaire (celui qui répond et soumet sa réponse à l'approbation de l'enseignant) et d'autre part, ce cadre se révèle peu propice un investissement personnel des participants et à tout déplacement tant thématique que relationnel. Le cadre construit progressivement par la formatrice, sans qu'il n'est jamais été explicité, n'est à aucun moment, au cours de cette séance, remis en question, négocié, ni même mis en péril par des déplacements discursifs des stagiaires.

Ce type d'organisation de séance ne constitue cependant pas un mode rituel de structuration de l'interaction de formation, comme le montre la séquence suivante qui s'organise par glissement thématique et laisse beaucoup plus de place aux échanges horizontaux et à l'implication personnelle des stagiaires.

### Exemple 6 - Séance de formation dans une association du Val de Marne.

Cette séance a débuté par la proposition d'une offre d'emploi d'un restaurant Buffalo grill qu'Isabelle transmet aux stagiaires. Face à leur silence, la formatrice demande aux stagiaires de justifier leur désintérêt : l'une d'entre eux, Jalan, répond de façon assez virulente, que ça ne l'intéresse pas car c'est un métier manuel dans lequel on ne réfléchit pas. La discussion s'engage alors entre les stagiaires. L'extrait ci-dessous fait suite à un argument avancé par Jalan : métiers de la restauration ça ne s'apprend pas alors qu'on ne peut pas devenir secrétaire si on n'a pas appris.

Gertrude41 {ouais XXXXX tu peut être: tu peux être: tu peux être: + euh: comment s'appelle secrétaire ,et toute? XX tu peux apprendre: l(e) métier d(e) secrétaire. si la: ça s'apprend comme: la: restauration. y a pas d(e) sot métier quoi. tu vois. c'est: il faut après il faut apprendre quoi

Jalan15 attends quand tu travailles + une fois que t(u) es rentré chez toi, tu cuisines pas ?

<1s>

Gertrude42 si si si, oui mais ça c'est {sur XX

Jalan16 {XXX

<2s>

Gertrude43 c'est pas un métier /

Yvette7 mais déjà i(l) faut savoir XX

Gertrude44 quand tu travailles dans des <

Isabelle37 {<en riant> il faut savoir° <rires>

Gertrude45 dans des restaurants mais 'chics mais où y a de: des Chirac qui passent pour manger tout ça là mais nan attends c'est pa:s c'est pas euh: le Mac Do hein /

<1s>

Sts <rires>

Gertrude46 même le KFC ah non non non. là il ?va / doit? être propre déjà euh: faut faut faut faut tout hein / +++ ben oui.là il faut au moins tu réfléchis quoi

Yvette <petit rire>

Jalan17 quand tu cuisines chez toi t(u) es pas propre /

<1s>

Isabelle38 mais ç- {XXXXXXXXXX

Gertrude47 {mais ça nan nan XXXXXX

(...)

Gertrude48 surtout comme elle elle fait la vente et tout ça. elle est o- o- obligé d'être propre mais quand X c'est ça non / elle est obligée d'être: présentable, t(u) as les cheveux tout ça, tout ça mai:s + c'est pas ça /

<1s>

Gertrude49 d'être: {de bien parler faut être belle <  
 Isabelle40 {est ce que tout l(e) monde  
 Isabelle41 {est ce que tout l(e) monde peut faire d(e) la vente /  
 aussi  
 <1s>  
 Isabelle42 n'importe qui peut vendre /  
 <1s>  
 Gertrude50 {ah non c'est pas n'importe qui  
 (...)  
 Isabelle43 c'est comme la restauration, chaque métier a des gens qui ont des dispositions, des  
 aptitudes.  
 (...)  
 Isabelle45 des COMPÉTENCES. c'est c'est là où j(e) voulais ?intervenir?. merci pour la transition. les  
 aptitudes ce sont les choses qu: elle en a déjà parlé hein on va l(e) reprendre d'ailleurs  
 euh: sur c(e) que nous avons déjà vu ensemble. donc i(l) faut faire la différence entre:  
 aptitude et compétence. est ce que vous faites une différence vous entre aptitude et  
 compétence / ?hein /non? oui /

Se manifeste dans ce dialogue des positionnements et des avis personnels sur différentes professions. La formatrice est peu présente dans le début de cet extrait. On voit ainsi se construire des échanges entre stagiaires dans lesquels ces derniers sont très investis.

On retrouve dans cette séance de nombreuses traces formelles de ce que Lauga-Hamid (dans Dabène, Cicurel et al, 1990) a défini comme des marqueurs de l'implication :

- l'appréciation subjectives des apprenants (*y a a pas de sot métier, il faut ... Gertrude. 41*)
- les interruptions réciproques et tentatives d'opposition à ces tentatives (cf. Gertrude 42, Jalan 16)
- les échanges horizontaux (ici entre Julian et Gertrude, deux stagiaires)
- l'interpellation de l'interlocuteur (Gertrude 45, « *attends* »)

Isabelle qui a, indirectement, initiée cette discussion en demandant aux stagiaires de justifier leur désintérêt pour l'annonce présentée, laisse place aux échanges horizontaux et ne va quasiment reprendre part aux dialogues (Isabelle 41 à 45) que pour didactiser cet événement interactionnel en replaçant au centre de la séance la finalité de formation : retour sur des notions considérées comme clés pour l'élaboration du projet professionnel : on passe d'un positionnement personnel, individuel à une relation réactualisant les statuts d'apprenants et de formateur. Les conduites des stagiaires vont ainsi contribuer à insuffler une dynamique interactionnelle dans laquelle la position statutaire de stagiaires semble s'effacer au profit de relations moins asymétriques. Parallèlement, les conduites de la formatrice en s'inscrivant, dans un premier temps au moins, dans la continuité des échanges des autres participants, favorisent le glissement vers un module de discussion (Vion, 1992).

Cette séance centrée sur cette thématique des métiers est ainsi faite de perpétuels va et vient entre des séquences de réflexion sur des notions (aptitudes, compétences, qualités professionnelles) dans lesquelles la formatrice transmet de façon explicite des savoirs et des séquences interactionnelles dans lesquelles, cet objectif de construction des savoirs semble mis entre parenthèse au profit de discussions plus engagées où se manifestent des points de vue personnels, où sont relatés des expériences personnelles... (Gertrude va notamment, plus tard dans le dialogue, faire référence à des membres de sa famille travaillant dans la restauration)

On voit ici combien la finalité d'insertion sociale et professionnelle de ces formations conduit à des déplacements relationnels importants dans la mesure où elle touche au vécu, au ressenti,

aux représentations et aux projets des stagiaires. Tandis que d'autres séances, centrée sur des objectifs linguistiques très précis et circonscrits (définition d'unités lexicales par exemple) semblent fonctionner de façon beaucoup plus schématique et ritualisée.

Les changements de rapports de places, liés notamment à l'implication des participants semblent contribuer, comme cela a été décrit dans les classes de langue étrangère à une « déritualisation des scénarios d'apprentissage » (Moore et Lee- Simon, 2002, Bigot, 2005). Ces mouvements de déplacement relationnel contribuent en effet à réengager l'identité du stagiaire, non plus en tant que sujet apprenant mais en tant que sujet personne. On peut cependant se demander si les concepts de ritualité et de scénarios d'apprentissage ont bien, dans l'analyse de ce type de séances de formation visant l'insertion sociale et professionnelle, toute leur pertinence. Dans ces espaces interactionnels où certaines caractéristiques situationnelles données sont particulièrement instables et hétérogènes (profils des participants), où d'autres font fréquemment l'objet de négociation (contenus de formation, contraintes temporelles, comportements), la construction *in situ* du cadre communicationnel se révèle prépondérante faisant de chaque séance de formation un événement interactionnel particulier, construit selon sa propre logique (celle qui est dessinée par les participants de l'interaction) et non selon un schéma interactionnel fortement ritualisé auquel satisferait, plus ou moins, toute séance. Contrairement à la classe de langue étrangère dans laquelle les échanges, les conduites discursives et les places dans l'interaction sont souvent sur-déterminés par les caractéristiques situationnelles (Dabène 1984, Cicurel 2002, Moore et Simon 2002), les interactions de formation en insertion s'organisent de façon beaucoup moins contrainte et prédéfinie. Même s'il faut se garder de généraliser les résultats d'observations faites sur quelques heures de formation, il n'en reste pas moins que l'analyse de multiples séances transcrites ne permet pas de dégager une trame de séance, une esquisse de scénario interactionnel constant d'une interaction à l'autre. Les participants ont bien des droits et des devoirs, certaines conduites sont plus rituellement assumées par le formateur que par les stagiaires (l'annonce de l'activité, l'évaluation...) mais les négociations et les variations dont font l'objet les positionnements dans l'interaction sont telles que l'instabilité, la variabilité, l'inattendu et l'évènementiel priment sur la stabilité et la ritualité.

#### Pour conclure

L'espace de formation (pour ne pas dire la salle de classe) comme tout espace social comporte ses propres normes mais on peut s'attendre à ce que, dans ce contexte singulier, les statuts des participants génèrent un certain nombre de comportements types, définissent, comme l'a montré Dabène (1984), certains droits et obligations des participants. La prise en compte des statuts des participants ne doit cependant pas faire oublier que les interactants peuvent aussi réagir en tant qu'individu (et non en tant qu'apprenant et enseignant), c'est-à-dire également en activant d'autres rôles sociaux (parler en tant que membre d'une classe d'âge, en tant que membre d'une communauté linguistique ou culturelle donnée, etc.). Les paramètres situationnels tels qu'ils sont envisageables au début de rencontre ne constituent donc qu'un ensemble de potentialités situationnelles rendues ou non pertinentes par les négociations dont elles peuvent faire l'objet dans l'interaction ou par leur actualisation implicite dans les conduites discursives des participants. C'est dans à travers ces dimensions négociée ou construite de la situation de communication que des positionnements moins statutaires peuvent émerger, laissant notamment place à une plus grande implication personnelle des participants, à une structuration beaucoup moins ritualisée des séances, à une hétérogénéité de positionnements. Cette souplesse et la fréquence avec laquelle on l'observe dans les séances de formation destinées principalement à des publics faiblement scolarisés et visant l'insertion

sociale et professionnelle, n'est pas sans effet sur le processus d'appropriation de savoirs et savoir-faire. Elle permet de rompre avec les rituels scolaires, notamment en construisant une relation interpersonnelle moins asymétrique et hiérarchique face à des jeunes stagiaires qui pour beaucoup ont eu un parcours scolaire tumultueux. Elle permet de favoriser l'implication personnelle des stagiaires dans un parcours de formation qui ne peut pas ne pas tenir compte de l'individu (de son parcours, de ses motivations, de ses projets) puisque visant son insertion. Mais on peut cependant, dans ces dispositifs de formation, s'interroger, face à cette souplesse et à la diversité des pratiques qu'elle peut engendrer, sur la difficulté pour les stagiaires stagiaires de trouver des repères par rapport auxquels se positionner et agir (d'une institution à l'autre mais aussi d'un formateur à l'autre). L'instabilité des caractéristiques situationnelles, la grande variabilité des pratiques et des contenus de formation, des modes d'organisation et de structuration des séances autorisent une plus grande liberté de positionnement dans la relation institutionnelle mais peuvent aussi générer des difficultés d'accommodation chez les stagiaires.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- BIGOT Violaine, 2005. « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°22, 17-43.
- CICUREL, Francine. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, 145-164.
- DABENE, Louise, 1984. « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, 39-46.
- DABENE, Louise, CICUREL, Francine, et al., 1990. *Variation et rituels en classe de langue*. Paris : Credif-Hatier, Collection LAL.
- DREW, Paul, HERITAGE, John, 1992, *Talk at work*, Cambridge : Cambridge University Press.
- GOFFMAN, Erving, 1974/1991 (tr. fr.). *Les cadres de l'expérience*, Paris : Editions de Minuit.
- GUMPERZ, John, 1982/1989 (tf. fr.). *Sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Editons de Minuit.
- JUILLARD, Caroline. (dir), 2003, « *Une étude du français en milieu urbain : Pratiques et représentations langagières de jeunes de la région parisienne* », Rapport de recherche, Laboratoire de Sociolinguistique, Equipe Dynalang, Université Paris 5-René Descartes.
- MONDADA, Lorenza, 2001, « Pour une linguistique interactionnelle ». *Marges linguistiques* n°1.
- MOORE Danièle. et Diana-Lee SIMON, 2002, « Déritualisation et identité d'apprenants » dans *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, 121-144.
- VICHER, Anne, 2003, *Quand les référentiels parlent de compétences de base*, ECRIMED'.
- VION Robert, 1992, *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette supérieur, coll. Hachette université Communication, Paris.

---

<sup>1</sup> Fond d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (maintenant intégré à Acisé - Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) ; la Délégation Interministérielle à la Ville et la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

<sup>2</sup> Les extraits présentés dans le cadre de cet article sont ainsi issus de corpus recueillis, transcrits au sein de l'équipe (Michelle Auzanneau, Chantal Caracci-Simon, Helena Correia, Stéphane Girard, Ghislaine Giraud, Caroline Juillard (dir.), Malory Leclère-Messebel, Adeline Masson-Floch) et ont parfois fait l'objet d'analyses collectives.

<sup>3</sup> Cf. travaux de Vicher et Leclercq pour l'ANLCI

<sup>4</sup> Les différents extraits sont transcrits selon les conventions suivantes : < hétérointerruption ; < autointerruption ; [ ou { enchaînements rapide ou chevauchement ; XXX intranscriptible ; ::: allongement vocalique ; / intonation montante ; intonation descendante ; + pause.

<sup>5</sup> La recherche dont sont issues ces données s'appuie en effet sur un travail de terrain de plus de deux ans : observation, participation à des séances de formation dans plusieurs centres de la région parisienne.