

**L'INTERPRÉTATION DU DIALOGUE
CHERCHEUR - OPÉRATEUR**

**A INTERPRETAÇÃO DO DIÁLOGO
PESQUISADOR - OPERADOR**

**ALINE FARIAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**DANIEL FAÏTA
AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ**

Abstract

Basing on Vygotsky's indirect methods framework, Bakhtin's translanguistics approach, and the principles of the ergonomics of the activity, we analyze two sequences of self-confrontation between a researcher and an operator. We follow the evolution of the dialogue, without isolating the words and gestures of concrete actions, and we emphasize the signs reflecting people's involvement in a new activity of interpretation of their professional experience. In this way, we implement the translanguistics advocated by Bakhtin within an approach encompassing the verbal and nonverbal dimensions mobilized in the coproduction of the meaning.

Keywords

Self-confrontation, Dialogues, Language activity, Verbal and nonverbal signs, Coproduction of meaning.

L'interprétation du dialogue chercheur – opérateur / A interpretação do diálogo pesquisador – operador, Farias Aline, Faïta Daniel. Bologna: TAO Digital Library, 2018.

Licenza: CC BY-NC-ND 4.0
© Copyright 2018 degli autori

ISBN: 978-88-98626-18-2
DOI: <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6042>



The TAO Digital Library is part of the activities of the Research Programs based on the Theory of Organizational Action proposed by Bruno Maggi, a theory of the regulation of social action that conceives organization as a process of actions and decisions. Its research approach proposes: a view on organizational change in enterprises and in work processes; an action on relationships between work and well-being; the analysis and the transformation of the social-action processes, centered on the subject; a focus on learning processes.

The contributions published by the TAO Digital Library are legally deposited and receive an ISBN code. Therefore, they are to be considered in all respects as monographs. The monographs are available online through AMS Acta, which is the institutional open archive of the University of Bologna. Their stable web addresses are indexed by the major online search engines.

TAO Digital Library welcomes disciplinary and multi- or inter-disciplinary contributions related to the theoretical framework and the activities of the TAO Research Programs:

- Innovative contributions presenting theoretical or empirical analysis, selected after a double peer review process;
- Contributions of particular relevance in the field which are already published but not easily available to the scientific community.

The submitted contributions may share or not the theoretical perspective proposed by the Theory of Organizational Action, however they should refer to this theory in the discussion.

EDITORIAL STAFF

Editor: Bruno Maggi

Co-editors: Francesco M. Barbini, Giovanni Masino, Massimo Neri, Giovanni Rulli

International Scientific Committee:

Jean-Marie Barbier	CNAM, Paris	Science of the Education
Vittorio Capecchi	Università di Bologna	Methodology of the Social Sciences
Yves Clot	CNAM Paris	Psychology of Work
Renato Di Ruzza	Université de Provence	Economics
Daniel Faïta	Université de Provence	Language Science
Vincenzo Ferrari	Università degli Studi di Milano	Sociology of Law
Armand Hatchuel	Ecole des Mines Paris	Management
Luigi Montuschi	Università di Bologna	Labour Law
Roberto Scazzieri	Università di Bologna	Economics
Laerte Sznclwar	Universidade de São Paulo	Ergonomics, Occupational Medicine
Gilbert de Terssac	CNRS Toulouse	Sociology of Work

ISSN: 2282-1023

www.taoprograms.org – dl@taoprograms.org
<http://amsacta.cib.unibo.it/>

Publicato nel mese di dicembre 2018
da TAO Digital Library – Bologna

L'interprétation du dialogue chercheur - opérateur

Aline Farias, Universidade Federal do Pará

Daniel Faïta, Aix-Marseille Université

Avant propos

Il n'est jamais inutile, au moment d'aborder les questions fondamentales de la recherche en sciences du travail, de préciser comment l'on situe son propos par rapport aux concepts et hypothèses de référence. C'est pourquoi l'on commencera par rappeler qu'aucune des unités lexicales aussi courantes que *travail*, *action*, *activité*, ne doit échapper à sa définition ou - beaucoup mieux - à un ensemble de distinctions réciproquement orientées. C'est ainsi le meilleur moyen d'éviter certaines dérives constatées en matière de conceptualisation de rapports aussi cruciaux (comme les rapports entre travail et activité, action et activité - concepts centraux et déterminants dans l'analyse de l'activité/du travail). Le *travail* : concept générique désignant le processus de transformation des états des choses (matière, situations, relations...); *activité* : ensemble des éléments, facteurs, organisateurs, savoirs, moyens, permettant l'action ; *action* : gestes, conduites, etc., aboutissant à cette transformation en fonction des éléments et conditions résultant de l'activité. D'où la légitimité de parler de *l'activité de travail*.

Rappelons, comme Clot (2008 : 6), que dans l'histoire actuelle des études du travail, Leplat est allé fort loin, en psychologie cognitive ergonomique en écrivant : « l'agent ne fait pas que réaliser la tâche prescrite, mais il vise aussi, par cette réalisation, des buts personnels » (Leplat, 1997 : 28). Par conséquent, « l'activité est, dans la réalisation effective de la tâche, par elle, mais aussi parfois contre elle, production d'un milieu d'objets matériels ou symboliques et de rapports humains ou plus exactement re-crédation d'un milieu de vie » (Clot, 2008 : 6). Et plus loin : « L'activité des sujets au travail n'est pas déterminée mécaniquement par son contexte, mais le métamorphose » (*ibid.*: 7). Nous

retiendrons que les actes exécutés pour accomplir la tâche, formellement ou non définie par la ou les prescriptions, *réalisent* l'activité, sans préjuger du sens de cette réalisation. D'autres points de vue, plutôt convergents, anticipaient de telles conceptions à partir de prémisses différentes. Sous l'angle d'une approche philosophique du travail, Schwartz écrivait ainsi : « [...] l'acte technique n'est jamais une pure importation externe, qui déterminerait chez les *exécutants* un moment de l'expérience vitale ; les normes qui anticipent une fabrication donnée, incluant les modes d'organisation sociale comme outils, sont toujours retravaillées, réappropriées dans ce qui apparaît finalement comme une expérience industrielle » (Schwartz, 1992 : 201). Sans s'engager à ce stade dans la réflexion sur ce qu'implique une telle conception de l'*expérience*, on retiendra des références rapprochées ici par nos soins certaines complémentarités. Celles-ci dessinent l'objet de la recherche présentée ci-après, en même temps qu'elles laissent en suspens des problèmes qui, pour être esquissés, nous paraissent appeler des investigations différentes. Approchée par le biais de « l'expérience industrielle », ou préexistante, en bien plus ample, à sa « réalisation effective » par la tâche, l'activité n'est en aucun cas réductible aux dimensions concrètes d'un objet fini et isolable par des moyens expérimentaux, ce qu'exprime la formule désormais répandue, selon laquelle « l'activité ne se montre pas du doigt ». En d'autres mots, l'activité se laisse approcher par le biais de cette « expérience industrielle » qui, tout en se réalisant dans l'exécution de la tâche, dépasse celle-ci dans toutes ses dimensions. Cependant, les processus actifs à l'œuvre dans le travail - quel qu'en soit l'objet - c'est-à-dire les séquences et enchaînements de choix, décisions, gestes, ne gagnent leurs valeurs, ne prennent sens qu'en référence à cette activité, et non aux « normes » présumées déterminer l'action dans ses formes et modalités. Pour cette raison, l'activité constitue pour nous la véritable unité par rapport à laquelle sera définie notre position d'analyste et d'interprétant des situations de travail, ainsi que de leurs transformations, sous l'effet de nos interventions. Il convient encore d'ajouter que si l'on tient pour incontestable que l'activité de sujets agissants (que l'on pourra aussi bien catégoriser comme *opérateurs*, ou *personnes*, l'essentiel étant

que nous en appréhendons la réalité sous l'angle exclusif de ce que nous percevons de leur activité réalisée) ne saurait se limiter à une détermination « mécanique » de leurs actes ; il est tout aussi important de tenir compte, dans notre approche, de la pluralité des milieux sociaux dont l'empreinte se manifeste dans cette activité.

On ajoutera que les termes de cet avant-propos induisent, du fait des arguments proposés, des conséquences importantes concernant les choix théoriques et méthodologiques s'imposant en regard de l'objet soumis à nos investigations. Ainsi, la conjonction de notre connaissance des milieux de travail enseignant et de la conviction que l'activité professionnelle ne se borne pas à un ensemble - même flou - d'observables à recueillir par des techniques appropriées nous incite à reconsidérer la question de l'analyse sous un angle particulier. En accord avec un courant actuel de l'ergonomie, nous avancerons que « l'activité n'est pas ce dont on peut faire une analyse, car elle n'est pas objet *déjà là* dans la réalité, mais que c'est bien l'effort d'investigation qui lui donne forme et qui la constitue en *objet de connaissance*, en rendant visible ce qui ne l'est pas par la simple observation » (De Gasparo, 2015 : 1). C'est donc dans le cadre d'un dialogue, plus exactement du rapport dialogique associant chercheurs et professionnels que nous procédons conjointement à la « constitution de cet objet de recherche ». Ce faisant, la reconstruction des situations de travail préalablement observées et filmées, recréées dans un nouveau contexte, relève autant, voire *indissolublement*, de l'intervention que de la recherche, ce qui nous conduit à revendiquer la qualification de « recherche fondamentale de terrain ». Cela veut dire, en prenant en compte l'activité du professeur, que la production de nouvelles connaissances sur l'activité enseignante n'est possible qu'en engageant des transformations à celle-ci, et que ces transformations nécessitent la mise en œuvre du dialogue à partir de situations concrètes, vécues, dans de nouvelles situations. Compte tenu de cela et outre cela, à la conception d'une recherche *dialogique* (construire ensemble un objet inédit par la recontextualisation d'un objet initial) s'ajoute dans le même mouvement l'engagement d'un dialogue entre professionnels et chercheurs

comme principe d'action, instance de médiation (co-élaboration du sens à donner aux actes et manifestations significatives) et instrument de compréhension. Suivant en cela Vygotsky (1926/1997), nous postulons que ce sont en effet ces manifestations, dans leur diversité linguistique, symbolique, mais aussi physique, qui à la fois outillent l'expression et articulent pensée et vécu par un mouvement alternatif de mise en mots de celui-ci et de son renouvellement. Mais nous ajouterons, thèse essentielle pour ce qui suit, qu'au-delà de ce qui renvoie à un domaine relativement familier, des signes non-verbaux jouent un rôle important par la possibilité qu'ils offrent de transformer les significations verbales, stimulant ainsi la production de sens différents.

Fondements théoriques

On peut considérer que la théorie historico-culturelle de Vygotsky constitue notre référence principale, en ce qu'elle propose l'idée fondamentale suivant laquelle « l'humain, dans ces caractéristiques essentielles, s'est historiquement constitué » (Brossard, 2012 : 57). Au cœur de cette affirmation, le concept de « développement » rend compte des transformations du psychisme en lien avec « l'appropriation [par l'homme] des œuvres de la culture », ce qui doit être entendu ainsi : « Les activités humaines sont des activités médiatisées en ceci qu'elles sont rendues possibles par la création et la reprise au fil des générations de *moyens artificiels* », lesquels permettent d'objectiver « leurs productions dans différentes classes d'œuvres (connaissances, outils, institutions, œuvres d'art, systèmes de croyance et de signes, etc.) [...] Le monde ainsi produit n'est donc pas un monde de faits bruts, mais un monde de réalités signifiantes [...] De plus, ce qui se trouve objectivé, ce ne sont pas seulement des objets œuvrés, des connaissances [...], mais aussi les outils nécessaires à leur production, à leur utilisation et à leur transmission : langage oral, langage écrit [...] Ce monde produit par les activités humaines, transformé et perpétuellement retravaillé, constitue le monde de la culture » (*ibidem*).

On considèrera ici, conformément à l'objet des investigations proposées, que l'histoire des modes de développement personnels et collectifs dont sont

porteuses les activités professionnelles saisies par nos soins est intrinsèquement liée à ce processus historique général, comme elle en est représentative au plan restreint des situations étudiées.

Choix méthodologiques

Toujours dans le droit fil de la pensée de Vygotsky, pour qui « étudier historiquement c'est en effet simplement appliquer la catégorie de développement à l'analyse des phénomènes » (Vygotsky, 2014 : 169), on postulera qu'étudier un objet tel que l'activité professionnelle - enseignante, en l'occurrence - c'est l'étudier en mouvement, le saisir dans toutes ses phases et ses changements, car c'est seulement lorsque l'objet de recherche est en mouvement qu'il montre ce qu'il est : « Ainsi, loin d'être complémentaire ou auxiliaire par rapport à l'étude théorique, l'étude historique du comportement en est la base » (*ibidem*).

Ainsi, le cadre méthodologique de l'autoconfrontation, par l'instauration d'une activité seconde sur l'activité première (objet initial de l'investigation) par le mouvement de « décontextualisation/recontextualisation » (circulation entre les activités confrontées), peut offrir à l'investigation des situations réelles où le processus de développement se donne à voir dans sa triple dimension : mise en débat des composantes et dimensions de l'activité (historique incluse) ; mise en débat de l'usage des moyens et outils utilisés, ainsi que des modes opératoires ; et surtout, pour ce qui concerne notre propos, la mise à l'épreuve des *artefacts* culturels dont disposent les protagonistes pour exprimer - donc créer, recréer, transformer - les rapports mouvants qu'ils entretiennent avec les objets et personnes, participant ou non, destinataires ou non, à ou de cette même activité.

Corrélations : autres sources théoriques mobilisées par le cadre méthodologique

Les présupposés faisant du dialogue la ressource privilégiée dans cette opération de production de nouveaux savoirs, intimement associée à la transformation des situations professionnelles soumises à l'étude conjointe, suscite l'évocation d'autres hypothèses. Bakhtine, de façon quasiment contemporaine, a ouvert sur ces questions des perspectives infinies. Sans négliger l'importance du décalage entre les univers de pensée de ces deux auteurs, on ne peut faire l'impasse sur les complémentarités de fait que suggèrent leurs œuvres respectives.

On commencera à évoquer comment, pour Bakhtine (1952/1984), l'énoncé, ou les « mots » produits dans l'échange verbal ne sont jamais, en aucun cas, le produit unique et original de l'activité des interlocuteurs en présence. Les formes utilisées l'ont déjà été par d'autres, ont traversé de multiples contextes dans des situations différentes autant qu'antérieures. Seules des formes conjoncturelles, de nature souple, éventuellement hétérogène (à la fois ou alternativement lexicale, structurelle, intonative, kinésique, etc.) qu'il nomme « genres de discours » ou « genres de langage », suivant les traductions, sont porteuses de sens spécifiques, par rapport à la signification formelle et abstraite des « mots ». Identifiables et interprétables par l'interlocuteur, qui consacre à cela une part de son activité : « chaque destinataire d'un discours [...] a une certaine idée, compare l'orateur à un autre, et se situe déjà dans la théorie interprétative du texte » (François, 2005 : 71). Les « genres de discours » manifestent mieux que tout autre composante langagière la nature processuelle de l'échange verbal et son appartenance à la sphère de l'activité. C'est également de ce point de vue que l'activité s'impose comme l'unité d'analyse véritablement pertinente de ces échanges.

Plus encore, Bakhtine considérait comme un « texte potentiel » tout comportement humain, suggérant ainsi l'idée d'une intégration globale des modes humains de communication.

Investigation, production de connaissance, développement et transformations : une « recherche fondamentale de terrain »

On extrapole donc de ce qui précède que toute production humaine de connaissance ainsi considérée, donc nécessairement dans le cadre d'une activité quelle qu'elle soit, participe d'une co-élaboration, toujours plus ou moins contradictoire en ce qu'elle intègre des éléments du « commun » et de la nouveauté, fruit du dialogue, donc de la rencontre d'activités réciproquement orientées en même temps qu'appliquées à un ou des objets partagés. Cette co-élaboration, lorsqu'elle s'instaure, constitue à la fois le matériau et la condition du triple développement (Clot, Faïta, 2000) que l'on a pour objectif de saisir par le biais du dialogue d'autoconfrontation. Cette même démarche engendre simultanément des transformations, parfois pluridimensionnelles, aux situations soumises aux activités initiées, individuelles et/ou collectives.

C'est à ce titre que l'on propose de considérer le cadre de ces recherches comme participant d'une « recherche fondamentale de terrain ». On insistera sur le fait que le dialogue, depuis sa phase initiale (le processus de recontextualisation) jusqu'au stade supérieur de son développement (interaction des protagonistes et de leurs activités respectives), procède de l'échange langagier, au sens global du terme, c'est à dire intégrant des modes de communication puisant leurs ressources dans la diversité des sémiologies, systématiques ou non. La contribution d'une théorie de l'activité langagière, telle qu'elle est mise en œuvre ici, est donc indispensable à l'investigation au sein de laquelle son rôle spécifique exige un travail particulier. Celui-ci reste évidemment dépendant d'un cadre pluridisciplinaire auquel il s'associe, tout en s'affranchissant de toute soumission à des problématiques initiées par des disciplines différentes. Cela signifierait en effet le retour à des rapports scientifiques inégaux, dans lesquels la part incontournable de l'activité langagière serait considérée comme simple auxiliaire de l'action.

Dialogue entre personnes et activité sur l'activité sur le terrain du travail enseignant et des activités éducatives

L'étude qui suit s'assigne l'objectif d'approcher au plus près l'activité de travail par l'intermédiaire du travail enseignant. Activité professionnelle spécifique, longtemps ignoré en tant que tel, il prend rang parmi les domaines du « travail » banalisé, en raison, probablement, de facteurs sociaux en voie de lui faire perdre de son prestige ainsi qu'un statut relativement privilégié qui assurait, dans une période encore récente, le rang de cadres supérieurs à ses membres. Soumis à des normes et exigences institutionnelles alourdies, investi par les difficultés quotidiennes, par des formes de précarité et d'insécurité, exposé aux atteintes fréquentes à la santé ainsi qu'à une certaine défiance de la société, il se distingue de moins en moins des autres secteurs d'activité salariée, tout en conservant la particularité que lui confère son objet, à savoir une inscription dans une perspective à terme, sans contrainte de résultats tangibles hors des évaluations d'ensemble affectant l'institution elle-même.

Les recherches consacrées au travail enseignant fournissent depuis quelques années des exemples de démarches centrées sur des transformations significatives. Les professionnels du secteur sont parmi ceux pour qui les incertitudes liées à la réalisation des tâches prescrites et les conditions à réunir pour cela sont des plus aigües. Ils éprouvent souvent un « sentiment de *division interne* lié au conflit entre ce qu'ils voudraient faire et l'usage qu'ils font d'eux-mêmes pour le faire » (Saujat, Félix, 2018 : 5). Cela tient à la pluralité des contraintes et déterminants qui interviennent dans l'accomplissement des actes éducatifs, dont la nécessité d'anticiper les obstacles à l'action n'est pas la moindre. Au quotidien, le travail enseignant se caractérise par le fait que « le *fonctionnement* du professeur dans une séance donnée doit être resitué dans l'histoire de la *classe* dans laquelle son action prend un sens particulier parce qu'inscrite dans un passé et dans un devenir » (Amigues *et al.*, 2004 : 42). La situation de travail, dans ce cas, est propice à l'émergence de traits caractéristiques des dissonances entre ce qui doit être fait parce que prescrit, d'une façon ou de l'autre (programmes, méthodes, savoirs académiques,

instructions), le « comment faire », et les ressources concrètes pour « faire » effectivement, ruses et stratégies comprises. L'activité professionnelle dépasse l'ensemble de ces déterminants tout en les mettant à profit, bien souvent par « destination » (utiliser le passage à l'écrit pour rétablir l'ordre, par exemple). Enfin, elle ne connaît pas d'unité de temps, car le « travail hors la classe » (Grimaud, 2017), à savoir au-delà des heures fixées et des jours normalement ouvrés est devenu la norme. L'activité enseignante est donc « insaisissable hors d'une approche 'historico-culturelle' » (Saujat, Félix, 2018 : 5). Elle est « orientée sans exceptions par le sujet agissant vers les autres [...], le milieu de travail constitué autour de l'objet de ce travail et pour traiter celui-ci, avec son incontournable dimension collective, vers lui-même aussi, ses préoccupations, ses savoirs formels et incorporés... » (*ibidem*).

L'activité professionnelle des enseignants constitue par excellence l'objet qui se dérobe à la connaissance par un quelconque « accès direct ». Non que l'observation ne fournisse son contingent de « données », voire renseigne sur certains des choix effectifs des professionnels, mais parce que les dimensions historiques, les stratégies orientées par l'enseignant vers sa propre formation ou centrées sur la défense de son intégrité, ou encore les dialogues à distance avec le collectif demeurent inaccessibles à ce mode d'investigation. Ni « L'expérience » [...], ni « son développement ne sont directement accessibles par l'observation, mais à partir des *traces* qu'il faut reconstruire » (Amigues *et al.*, 2004 : 45). C'est dans le cadre de la relation et des échanges concrets impliquant les deux protagonistes du dialogue, entre professeurs et chercheurs, que l'on propose de construire de nouveaux objets par l'intermédiaire desquels on visera à élaborer les connaissances espérées. Il s'agira donc, par le biais d'une activité seconde (le dialogue professionnel - chercheur, ou « activité sur l'activité » (Faïta, Vieira, 2003)), à partir d'une activité première ou initiale (le dialogue orienté vers le film du travail réel) d'engager un processus de médiation entre le réel opaque ou inaccessible de l'activité et le travail conjoint d'interprétation des partenaires associés dans ce but (Faïta, 2017a).

L'intervention dont quelques séquences sont présentées ci-dessous permettra de progresser dans ce sens, sans que l'on préjuge par anticipation du résultat des analyses exposées.

Le choix des méthodes indirectes. Attendus et inattendus.

Conformément à un parti pris fondamental de l'ergonomie de langue française, repris à leur compte par la Clinique de l'Activité et l'Ergonomie de l'activité des Professionnels de l'Education (ERGAPE¹ ci-après), il importe de toujours choisir la difficulté comme porte d'entrée dans la connaissance. On est fidèle en cela à la position de Wisner : « La plupart des chercheurs en sciences humaines n'aime pas obéir à une commande. Nous, au contraire, considérons la demande comme absolument essentielle en ergonomie parce qu'elle nous conduit sur la difficulté » (Wisner, 1995 : 10). Il s'agit là de la condition *sine qua non* de la productivité d'un processus dans lequel le rapport dialogique doit éviter de multiples pièges, dont la recherche du confort garanti des questions dont on connaît partiellement les réponses constitue l'essentiel. Les obstacles sont cependant multiples, dont ceux qu'oppose le matériau des échanges, massivement langagiers et symboliques. La sollicitation de l'expérience professionnelle des sujets agissants fait nécessairement appel à une part prépondérante de leur subjectivité au sens où on l'entend ici, à savoir ce que chaque professionnel investit de lui-même dans les actes qu'il accomplit. Volontaire pour être associé à une recherche (Clot, Faïta, 2000), mobilisé sur ce qu'il se voit accomplir dans les images de son travail, il est doublement confronté à une épreuve inédite : se voir, dans une situation étrangère (« décontextualisée »), accomplir des gestes qu'il découvre de l'extérieur, hors du temps réel de l'action, s'entendre prononcer des paroles à propos de ces gestes et ces conduites tout en se demandant si c'est bien ce qu'il convient de dire et surtout ce qu'il souhaite réellement dire. Non seulement déstabilisé par

¹ Équipe interdisciplinaire inaugurée dans les débuts des années 2000, située dans l'Aix-Marseille Université, sous la direction de René Amigues avec la collaboration de Daniel Faïta et Frédéric Saujat entre autres.

cette distance incongrue entre lui-même et des actes représentés comme les siens, dans des situations extraites de leur histoire et de leur contexte, il doit en outre faire le choix de ressources expressives pour signifier son point de vue dans le dialogue qui le confronte à autrui, au chercheur. En fait « solliciter l'expérience professionnelle » rejoint en difficulté « analyser l'activité », dans la mesure où aucun des deux objets visés ne constitue de « gisement » à découvrir. Comme on l'a écrit précédemment, leur mise en évidence - en évitant de parler trop vite d'analyse - doit tout au travail d'investigation qui leur « donne forme, les rend visibles ».

La difficulté est majeure, car « [...] on voudrait imposer à un locuteur d'user d'une forme grammaticale unique pour quelque chose qui n'existe que dans le cadre d'une dimension collective du travail » (Schwartz, 1992 : 51). Autrement considéré, on ajoutera comme Clot citant Veil faisant référence à Marx : « le rapport de l'homme avec lui-même, ne devient objectif que par ses rapports avec les autres hommes » (Clot, 2006 : 25).

Le choix que nous faisons du dialogue en autoconfrontation (Faïta, 2017b) vise à dépasser la contradiction inhérente au projet qui consisterait à attendre des travailleurs, quel que soit leur domaine d'activité, qu'ils expriment des points de vue sur leurs activités et les contenus de savoirs qu'ils n'ont jamais ou pas encore formalisés, avec des ressources expressives qu'ils ne détiennent pas. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que le processus dialogique en autoconfrontation peut offrir de telles ressources, à la condition expresse que les diverses phases du dialogue en question soient orientées vers le développement - certainement imprédictible *a priori* - des personnes impliquées dans la situation, entendu au sens de développement articulé de leurs capacités de formalisation et d'expression, supportant à leur tour un développement de leur pensée. On peut alors envisager une progression grâce à laquelle des idées en instance dans le milieu de travail et les individus qui le composent trouvent à se manifester. Mais il est nécessaire de bien considérer la nature des rapports qui s'instaurent entre les différents pôles que tente de relier le travail de connaissance que nous avons entrepris.

Sans s'engager ici dans une revue critique des différentes conceptions sur la question du rôle et de la place des professionnels dans « l'analyse » de l'activité, il importe au minimum de caractériser les plus saillantes. Si l'idée d'une incontournable coopération de la recherche avec les travailleurs fait apparemment l'unanimité, les différences de points de vue sur le statut de cette dernière ne sont pas négligeables. Ouvrant le débat avec réalisme et efficacité, Maggi et Rulli (2017) distinguent un dénominateur commun aux différentes approches. Il n'est pas ou peu contesté que les professionnels doivent être considérés comme experts de leur travail, dans la mesure où, de tous les acteurs du processus ils en sont les plus proches, seuls confrontés de surcroît aux effets en retour de ce travail sur eux-mêmes, à court, moyen ou long terme. Mais il convient aussi, autre question sensible, de considérer qu'ils sont en même temps impliqués dans la transformation continue du procès de travail, depuis la conception des situations jusqu'à l'instrumentalisation (Rabardel, 2005) des moyens d'action, que ce soit au plan individuel ou collectif. Discutant les conceptions en vigueur dans le Programme Interdisciplinaire de Recherche « Organization and Well-being », Sperandio note : « Du fait que l'on reconnaît que les sujets agissants du processus de travail en sont au centre, il s'ensuit que ces sujets mêmes peuvent analyser et évaluer de manière appropriée le processus de travail qui les concerne, et non pas les chercheurs externes » (Sperandio, 2017 : 10). Maggi et Rulli reprennent cette affirmation à leur compte en se référant à l'analyse d'un processus de travail réalisé dans le domaine de la santé publique. Cette analyse a impliqué une douzaine de personnes (médecins, infirmiers, chimistes, techniciens) qui ont pu la conduire après « s'être approprié les connaissances nécessaires », en intégrant également la démarche d'analyse et de transformation dans leur travail quotidien (Maggi, Rulli, 2017 : 89). Il est indéniable, comme l'écrivent encore ces deux auteurs, que les « sujets agissants ne sont pas séparables [des] processus d'agir social. Ils participent à leur conception et à leur développement » (*ibid.* : 90). Nous partageons également l'idée suivant laquelle « du point de vue de l'activité langagière [...] le sujet, en décrivant et analysant son travail, renouvelle sa conception » (Faïta,

Maggi, 2007 : 88), ce qui de ce point de vue autorise à penser qu'il soit en mesure de faire sienne une « compétence méthodologique d'analyse organisationnelle » (*ibid.* : 86). La contradiction est notable avec le point de vue d'une ergonomie traditionnelle, pour laquelle les « compétences » font défaut aux travailleurs, mais aussi, dans une certaine mesure de l'ergologie, qui postule certes la nécessité d'un dialogue, mais sous la dépendance des « conceptualisations antécédentes proposées par les chercheurs » (cité par Maggi, Rulli, 2017 : 97).

On propose de soutenir une hypothèse susceptible d'élargir le débat engagé. Fondée sur une conception différente de la notion de « dialogue » (Bakhtine cité par Faïta, 2017b), elle se propose de montrer comment l'objet de celui-ci n'est pas principalement le processus initial de travail et l'activité qui l'englobe, mais le produit du dispositif où les productions discursives et langagières des protagonistes se déploient, se croisent, se contredisent et ont certaines chances d'aboutir à une représentation de l'activité potentiellement analysable.

La spécificité de la demande et l'association intervention-recherche-formation

Les séquences de dialogue que nous présentons dans la suite font partie d'une recherche-intervention réalisée auprès de professeurs débutants de français langue étrangère (FLE), dans le cadre de la formation initiale, dans une université brésilienne. L'intervention, conforme à l'approche ergonomique de l'activité enseignante telle que préconisée par l'équipe ERGAPE, articulant recherche et formation, a répondu à une demande motivée par les difficultés des professeurs débutants dans la mise en œuvre des connaissances disciplinaires face aux exigences de la prescription et des situations réelles du travail enseignant. En ce sens, les objectifs de cette étude s'inscrivent dans deux axes déterminants, clairement articulés, l'un pratique, l'autre épistémologique. Dans un premier moment, la recherche visait contribuer à *la maîtrise pratique des situations par les opérateurs-professeurs* - objectif primordial de l'intervention

qu'elle soit ergonomique (centrée sur la santé et la performance du professionnel), ou clinique (visant l'élargissement du pouvoir d'agir des individus et des collectifs) de l'activité. Cependant, compte-tenu du choix du cadre méthodologique de l'autoconfrontation, la recherche visait la production de connaissances sur le processus dialogique initié, processus dans lequel l'effort conjoint de compréhension de l'activité de travail filmée constitue une nouvelle activité inédite occupant une place centrale dans le nouveau contexte et devenant elle-même objet et moyen d'intervention et de compréhension : « l'activité sur l'activité » (Faïta, Vieira, 2003). On saisira l'occasion fournie par cette étude pour aborder également cet objet de réflexion. Pour cela, avant d'aborder les quelques séquences de dialogues en autoconfrontation proposées en exemples, on présentera un point de vue sur le cadre méthodologique de l'autoconfrontation ainsi que les principes théoriques et hypothèses qui fondent notre approche de *l'activité sur l'activité*.

Autoconfrontation : la transformation comme objet, moyen, condition et finalité du processus dialogique d'analyse de l'activité

L'autoconfrontation² est le cadre méthodologique mis en place pour créer les conditions d'émergence de *l'activité sur l'activité*, c'est-à-dire pour la création d'une situation extraordinaire où le travail peut être repris comme *objet de pensée* (Clot, Faïta, 2000) par les travailleurs eux-mêmes. Comme le remarque Clot (2008 : 222), « l'objectif est le développement chez les travailleurs de l'observation de leur propre activité » et « le développement de l'interprétation de la situation chez les sujets eux-mêmes ». Visant ainsi à contribuer à la « transformation des situations de travail » (Clot, Faïta, 2000 : 7), cette perspective en analyse de l'activité renouvelle la démarche choisissant d'associer professionnels et chercheurs dans un dialogue d'interprétation qui

² On fait ici une brève présentation de l'autoconfrontation. On signalera plusieurs textes disponibles pour une étude plus approfondie des caractéristiques, phases, principes théoriques et méthodologiques, objectifs et implications de l'autoconfrontation: Clot et Faïta (2000) ; Clot *et al* (2001) ; Faïta et Vieira (2003) ; Vieira et Faïta (2003) ; Faïta (2007) ; Faïta et Maggi (2007).

dépasse la simple idée de dialogue comme alternance de répliques. Elle se distingue aussi radicalement d'une conception pour laquelle l'« autoconfrontation » consiste en la « remise en situation » des « sujets » par des « traces matérielles », à la faveur desquelles ils peuvent « montrer, commenter, mimer » leur activité, etc., produisant ainsi des « données » représentatives de leur « conscience pré-réflexive » permettant de connaître l'activité d'un « acteur de l'intérieur » (Theureau, 2010 : 291-292). A l'inverse, notre conception de l'autoconfrontation réfute toute démarche réduisant l'opérateur (et non « acteur ») au statut de sujet-objet de l'investigation, alimentant la recherche par les « données » produites à l'occasion de « commentaires ». En rupture avec les pratiques de ce type, on vise fondamentalement à instaurer un ensemble de rapports dialogiques impliquant les échanges et controverses entre les situations vécues à des stades successifs, les activités (dont les activités réciproquement orientées entre professionnels et chercheurs), les personnes, les objets et moyens de travail. En fait, l'autoconfrontation suscite et alimente des rapports dialogiques nouveaux par les divers effets exotopiques³ produits à chaque étape de la démarche, dès l'entrée du chercheur sur le terrain, le tournage de l'activité, la confrontation du professionnel au film de sa propre activité et la mise en discours dans l'échange avec le chercheur. Tout cela ayant le rôle de déclencher chez le travailleur l'observation et l'interprétation de sa propre activité, c'est-à-dire une activité sur l'activité où il y a extrapolation du cadre de l'interaction présente, du déjà vu, dit et pensé, par la construction de nouveaux points de vue au moyen de nouvelles ressources langagières, ou même tout simplement au moyen de nouveaux usages de ressources pré-existantes - la re-création à partir du donné. Ici, on rejoint Clot (2008 : 211) qui, en citant Bakhtine, propose de « regarder la vérité d'une activité dialogique » plutôt comme « le *développement* de nouvelles possibilités de pensée, la production de quelque chose de neuf, l'invention

³ On comprend l'*exotopie*, d'après la théorie bakhtinienne, comme le déplacement à « un lieu extérieur, fondamental pour le travail de création et d'objectivation » (Amorim, 2012 : 96).

d'une possibilité de faire autrement ou de dire autrement ». Cette mobilisation de ressources dialogiques nouvelles ainsi que de nouvelles ressources d'expression sont donc la véritable destination du cadre méthodologique dont l'objectif est le triple développement : des situations, de l'activité et du sujet ou des sujets lui-même/eux-mêmes (Clot, Faïta, 2000). Il est essentiel, pour apprécier la présentation à suivre des situations de dialogue, de conserver à l'esprit que la professionnelle engagée dans le processus y représente un milieu de travail enseignant « qui seul peut opérer des transformations » dans ce même milieu (Clot *et al.*, 2001 : 17; Faïta, 2017a : 123). Il ne l'est pas moins de considérer que dans le rapport du dialogue recherché et instauré dans ce cadre méthodologique, la chercheuse s'inscrit d'abord comme partenaire d'une activité conjointe de développement d'une nouvelle situation et de transformation positive du vécu et de l'existant. Elle n'est donc pas à considérer comme détenant les concepts, méthodes et techniques surplombant l'activité d'autrui dans le but de l'analyser. Véritable protagoniste du processus dialogique, elle y investit sa personne, en premier lieu son corps et ses ressources expressives.

Ceci dit, l'autoconfrontation, présentée comme *une méthodologie de sollicitation de l'expérience professionnelle* (Clot, Faïta, 2000; Faïta, Vieira, 2003; Faïta, 2007), se caractérise par l'emploi d'un film de l'activité des travailleurs, première source de référence pour la production discursive des protagonistes sur leur travail, en dialogue avec le chercheur. Ce nouveau contexte permet l'établissement d'un nouveau rapport entre le sujet et ses actions, vécues et « représentées » par le film.

Du point de vue de la mise en place et de l'enregistrement de l'échange verbal (et aussi non-verbal, comme l'on verra) entre opérateur(s) et chercheur, on peut dire que l'autoconfrontation se structure en trois phases de co-analyse, c'est-à-dire de coconstruction de la compréhension et de l'interprétation des situations. La première, couramment appelée *autoconfrontation simple*, consiste en la présentation de son activité filmée à un professionnel (protagoniste de l'action de travail) dialoguant avec le chercheur. Ce nouveau contexte et cette

nouvelle activité instaurent un premier rapport dialogique entre le sujet agent/parlant et soi-même, par l'intermédiaire d'une relation au film de la situation de travail vécue par lui-même et de l'interaction simultanée avec le chercheur. Cette phase se caractérise par la production discursive de chaque protagoniste, ouvrant l'espace à un « développement de la situation » et pour la « production de significations concrètes en référence au film » (Faïta, Vieira, 2003 : 62).

La deuxième phase, appelée *autoconfrontation croisée*, consiste en la confrontation de deux travailleurs aux films de leurs activités respectives et aux commentaires produits par chacun dans la phase précédente de co-analyse. De cette manière, sont créées les conditions pour l'établissement de nouveaux rapports dialogiques des sujets confrontés avec eux-mêmes, ainsi qu'entre l'activité de l'un et celle de l'autre, par le moyen des images et des commentaires précédemment produits, et d'une nouvelle interaction entre les sujets protagonistes et le chercheur. Selon Faïta et Vieira (2003), Vieira et Faïta (2003) et Faïta (Faïta, Maggi, 2007), les rapports dialogiques sont alors enrichis et complexifiés par le dialogue entre activités auquel s'ajoute le dialogue entre acteurs ; le film de l'activité de l'autre fournit une nouvelle référence pour le discours du premier participant, alors que la présence du pair professionnel propose un nouveau destinataire, ayant un statut en identique en termes d'expérience professionnelle. Tout cela créant une nouvelle instance d'effets exotopiques, de ressources dialogiques et de mobilisation de nouvelles formes d'expression (et avec celles-ci de nouvelles manières de voir, dire, sentir, penser, ainsi que de faire voir, faire dire, faire sentir et faire penser).

L'ensemble du matériel filmé, dès l'activité de travail (situation initiale), ainsi que les dialogues des deux premières phases de co-analyse, peut être confronté à l'appréciation du collectif de travailleurs, en priorité les partenaires associés au départ dans la formulation de la demande. Ceci correspond en principe à une troisième phase de co-analyse, qualifiée de « retour au collectif professionnel » (Clot *et al.*, 2001). À ce moment, tous les protagonistes appartenant au collectif de travail doivent pouvoir développer leur production

discursive et, par conséquent, la production de significations sur l'activité. L'objectif primordial de cette phase, selon Faïta (Faïta, Maggi, 2007 : 27), serait celui de « fonctionner comme l'épreuve de validation du produit conjoint des protagonistes associés par la démarche ». On observera toutefois qu'à ce jour les exemples de « retour au collectif » satisfaisants demeurent rares.

Outre ces trois phases de co-analyse, on peut également envisager la possibilité d'une « appropriation différée » (Faïta, 2007 : 9) des dialogues issus du processus dialogique de l'autoconfrontation, pour une « analyse spécifique de l'objet produit » (Vieira, Faïta, 2003 : 45), tournée vers ses « implications conceptuelles, méthodologiques, épistémologiques » (Faïta, Vieira, 2003 : 62). Ceci est le cas de cette étude, qui cherche à produire des connaissances à partir du processus déclenché par la présente recherche-intervention.

On voudrait argumenter, ci-après, l'instauration des dialogues d'autoconfrontation en tant qu'ils déclenchent une série de changements constituant les conditions spécifiques du processus dialogique et l'essence même de la nouvelle activité. Dès le début, le rôle du film comme catalyseur des dialogues d'analyse s'affirme, à partir du moment où il sert d'objet de référence pour une nouvelle activité, essentiellement langagière, se constituant et se développant en réponse à la tâche de recontextualisation (Faïta, Vieira, 2003) de l'activité de travail.

De ce fait, un double facteur de changement est introduit par le film de l'activité. Outre le fait de constituer un enregistrement de la situation vécue, témoin de l'activité réalisée, le film permet l'accès et la confrontation du sujet participant à sa propre image, ce qui change a) la logique de l'observation et b) le statut même des actions représentées sur l'écran.

En effet, l'image de soi-même est un recours méthodologique important qui permet effectivement au travailleur de *devenir observateur de sa propre activité*, et on ajoute de devenir son interprète en interaction avec le chercheur. Clot (2008 : 224) avait déjà remarqué le rôle de l'observateur extérieur - soit le chercheur intervenant - dans le déclenchement chez le sujet « d'une observation de soi par soi » ainsi que « d'un dialogue intérieur » qui serait le moyen

essentiel de cette dernière. On veut ici déployer cette remarque en montrant comment le film renforce cet effet d'observation de soi-même, dans la mesure où il impose un nouveau rapport avec son activité propre, rendue extérieure et objectivée dans les formes du film-texte. En outre, la nouvelle situation de confrontation au film et d'échange avec le chercheur imposent au *dialogue intérieur*, certainement déjà activé par l'intervention, de « se réaliser », de gagner de l'existence concrète dans la mise en discours, dans l'échange.

De ce fait, l'observation de soi au moyen du film impose une tâche de *lecture de soi-même*, c'est-à-dire de compréhension de sa propre conduite, de ses propres actes et paroles antérieurs reproduits dans le moment présent. Il ne s'agit, donc, pas seulement de produire un discours sur le vécu antérieur par l'intermédiaire d'une reconstruction mnémonique et de la mobilisation des connaissances et savoirs déjà donnés sur l'activité. Confronté au film de l'activité, ce sujet doit alors donner du sens à la séquence d'actes et paroles qui se déroulent *hic et nunc* en présence de cet autre observateur qui est le chercheur. Dans ce cadre, il faut que le dire sur le travail fasse sens, avant tout, par rapport aux images qui défilent sur l'écran.

De cette manière, un renouvellement peut se produire grâce à ces images : un renouvellement du rapport sens/signification tel qu'il fonctionnait auparavant pour le sujet, dont celui-ci était porteur. En fait, si jusqu'à ce moment le sujet entretenait avec sa propre activité une relation largement médiée par autrui (comme tout mot que l'on utilise est d'abord un mot « d'autrui »), dans la situation nouvelle d'« activité sur l'activité », le discours de ce sujet doit d'abord se distinguer de la « voix des autres », y compris dans le discours qu'il se tient à lui-même pour l'adresser aux autres. En d'autres termes, le sujet doit s'autonomiser pour comprendre et se faire comprendre.

Le nouveau statut de *lecteur de soi-même*, attribué à l'opérateur dans le cadre de l'analyse de l'activité, produit à son tour un changement de statut des actes (physiques et langagiers), composantes de la situation filmée. Jusqu'alors outils pour agir, pour réaliser l'activité de travail, les actes réalisés par l'opérateur deviennent, dans le cadre du dialogue d'autoconfrontation, les

traces d'une histoire vécue, que l'effort conjoint de compréhension (du travailleur et du chercheur) transforme en manifestations significatives en rapport auxquelles on tente de reconstruire l'expérience de travail. Autrement dit, les séquences d'images, mouvements, gestes, paroles et actions de l'opérateur témoignant du vécu, constituent un texte au sens bakhtinien : « un ensemble cohérent de signes » (Bakhtine, 1952/1984 : 311) offerts à la lecture active du destinataire, c'est-à-dire à sa « compréhension responsive active » (*ibid.*: 303) : « L'opérateur voyant, c'est-à-dire découvrant, les gestes de cet autre qui est lui-même en action dans un vécu antérieur, travaille à se comprendre à travers ces gestes reproduits à l'écran. Cette compréhension n'est rien d'autre que la préparation d'une réponse à 'l'énoncé' qu'il reçoit sous la forme de cet 'ensemble de signes', et qui de toute manière débordera assurément du simple rapport dénotatif, c'est-à-dire de mise en mots *a posteriori* des actes verbaux et non verbaux qu'il découvre » (Faïta, 2007 : 8).

On dirait, appuyés sur Bakhtine, que l'autoconfrontation, avec le recours aux séquences d'activités filmées, incite l'instauration d'un rapport dialogique du sujet avec lui-même, c'est-à-dire avec cet autre qui constitue sa propre *image extérieure* - l'« ensemble des composantes expressives qui constituent le corps humain » (Bakhtine, 1952/1984 : 48). On verra que ce recours à l'activité filmée favorise aussi, du fait de la confrontation dans un temps différé et dans un nouveau contexte, une nouvelle lecture et, par conséquent, un nouveau rapport avec les situations de travail.

On essaiera de montrer, à partir d'une minutieuse description de deux séquences de dialogue d'autoconfrontation (entre l'opérateur et le chercheur), le changement de statut des actes et situations de travail (sur le plan de la vie, de l'activité de travail) en éléments de significations (sur le plan de l'analyse, c'est-à-dire de la compréhension des situations de travail). Mais, surtout, on montrera que le contexte essentiellement dialogique de l'autoconfrontation (opérateur - film - chercheur) favorise la construction de nouveaux rapports de sens avec et sur le travail ; et que des éléments non verbaux, associés au verbal et se manifestant dans le plan de l'activité sur l'activité fonctionnent comme des

éléments expressifs, comme des outils symboliques ajoutant leur lot de signification dans l'interprétation de l'activité de travail et participant à la construction de nouveaux rapports de sens. Et cela montre que la *compréhension* (des autres comme de soi-même) passe par ce que nous enseignent les actes accomplis dans une situation qui n'est plus la situation vécue actuellement. La compréhension n'est donc ni logique ni déduction (du moins pas massivement). Ainsi, l'on croit avoir mis en relief notre conception de l'autoconfrontation et l'usage qu'on en a fait comme cadre méthodologique pour engager et soutenir le développement, la transformation de la situation dans l'activité sur l'activité, dans le but majeur d'élargir le pouvoir d'agir des sujets engagés, c'est-à-dire l'appropriation par le professeur de nouveaux outils de réflexion sur sa propre activité.

Avant de passer à la description des séquences de dialogue, on présentera brièvement les conventions de transcription utilisées pour aborder la dimension gestuelle associée à la dimension verbale de l'activité langagière, puisque prendre en compte le non verbal en tant que composante de l'activité langagière impose la tâche de se donner les moyens de le transcrire.

Description et approche de la dimension gestuelle dans « l'activité sur l'activité »

Dans les interventions dans le champ de l'activité enseignante, on a observé une manifestation récurrente d'éléments non verbaux, associés à la production discursive. On a donc décidé de les prendre en compte (surtout le geste) pour examiner dans quelle mesure ils participaient à l'activité langagière, en lui imprimant des transformations de sens. Avancer dans la connaissance de cette articulation entre les dimensions verbale et non verbale dans *l'activité sur l'activité* serait l'occasion d'obtenir de nouveaux outils pour le travail de compréhension/interprétation.

Cet intérêt pour le geste est renforcé par l'hypothèse selon laquelle la compréhension de l'activité discursive exige une attention, de niveau plus large, aux relations qui s'instaurent dans les frontières entre le réel et le

langagier. Comme le remarque Bakhtine (1952/1984), la valeur d'un mot ne lui appartient pas en tant que forme de la langue, mais à son expression dans une situation réelle et particulière par l'effet du projet discursif du sujet parlant centré sur l'objet et sur le sens, et de son rapport à l'interlocuteur ou aux interlocuteurs. Les unités de la langue (soit les mots, soit les propositions), selon Bakhtine, sont dépourvues d'*intonation expressive* ; ce n'est que *l'attitude responsive* du sujet parlant qui assimile, réélabore et réaccentue le ton, la valeur, l'expression dont elles ont été imprégnées par la réalisation du projet discursif d'autres avant (y compris le sujet parlant lui-même dans un autre contexte). C'est ainsi qu'on comprend le rapport sens/signification, dans les termes de Bakhtine, le sens renvoyant à l'emploi concret et unique des éléments langagiers matérialisant la position du sujet parlant, c'est-à-dire le *thème* de son énoncé seulement saisissable dans la globalité du dialogue. On ajoute à cela les hypothèses proposées par Volochinov⁴ (Todorov, 1976/1981) à propos du geste et de l'intonation comme composantes discursives dans lesquelles se manifeste, d'habitude, la partie présumée de l'énoncé. Les jugements et évaluations qui déterminent le choix même des mots (on dira : des ressources langagières, discursives) trouvent leur expression la plus pure, selon l'auteur, dans l'intonation. Celle-ci établit une relation étroite entre le discours et le contexte extraverbal : « *l'intonation et le geste sont actifs et objectifs par leur tendance même. Ils n'expriment pas seulement l'état d'âme passif du locuteur, mais ils sont toujours également porteurs d'un rapport vivant et actif au monde extérieur et à l'entourage social (les ennemis, les amis, les alliés).* » (Volochinov, cité par Todorov, 1976/1981 : 197). Cette hypothèse forte de Volochinov nous permet de voir d'une manière nouvelle l'activité sur l'activité, surtout celle qui se réalise à partir de la confrontation d'un sujet travailleur (agent/parlant) avec les traces filmées de son activité, au moyen de laquelle il se confronte aussi à soi-même en

⁴ On est conscient de la contradiction possible entre les positions respectives de Volochinov et Bakhtine sur les plans idéologique et philosophique. Toutefois, concernant ces hypothèses spécifiques de Volochinov à propos du fonctionnement du geste et de l'intonation dans l'énonciation, on remarque qu'elles sont tout à fait complémentaires à l'idée bakhtinienne d'une translinguistique.

tant que « corporéité ». On prend appui pour cela sur l'idée de François à propos de la propriété langagière du corps (qui perçoit, sent, souffre, entre en relation avec le monde et avec les autres corps), et aussi sa propriété métadiscursive, puisque sa corporéité (son existence et son action dans le monde) « dit quelque chose sur ses propres messages » (François, 2005 : 180). On y voit la valeur fondamentale du corps et du geste dans l'activité sémiotique et dans l'interprétation : « On peut appeler mouvement d'interprétation-signification cette relation qui relie un corps vivant à un état du monde et, en particulier, à un ou plusieurs autres congénères ou autres vivants. Bref, on dira que l'organisme interprète dans la mesure où sa réaction prend place dans un monde, monde que son mode de perception organise et que sa réaction modifie. [...] On notera que ce qui relie ainsi le corps au monde peut s'appeler 'valeur'. Ce n'est pas des chocs ou des stimulus, c'est ce que le corps nous fait lire du monde » (François, 1998 : 24). En ce sens, on peut considérer *le corps* comme étant le premier instrument de communication humaine, et le geste, la mimique, etc., comme appartenant à l'univers des *signes*. De cette considération on fait l'hypothèse que le corps *parle* d'abord, et qu'ensuite le langage *articulé* essaie de se mettre au niveau, en permettant d'ajuster, de développer dans un rapport complexe sens/signification.

Certes, on ne pourrait pas aborder toute la dimension gestuelle manifestée dans l'échange dans le cadre de l'autoconfrontation. Cela ne serait pas faisable ni peut-être utile. Mais à partir de lectures successives de l'enregistrement audiovisuel des dialogues d'autoconfrontation, on a pu identifier les gestes qui paraissaient constituer des éléments significatifs pour la compréhension et l'interprétation de « l'activité sur l'activité » précisément du fait qu'ils semblaient jouer un certain rôle (d'importance non négligeable) dans cette activité.

La transcription des gestes correspond à la description en langage verbal. Dans cette description, on a choisi de faire une présentation linéaire des mouvements qui composent le geste, suivant les suggestions de McNeill (cité par Tellier, 2006) et on tente de mettre en relief, dans la transcription,

l'articulation entre geste et parole. Ainsi, on essaie de présenter le verbal et le gestuel entremêlés, de la manière la plus proche de ce qui se passe pendant la production verbale orale. On a utilisé des crochets pour indiquer la description de la réalisation gestuelle - ce qui est décrit à l'intérieur des crochets. Les segments en dehors des crochets correspondent, à leur tour, à la transcription de la parole (le discours verbal). Les passages soulignés signifient que le geste décrit ensuite a été produit simultanément au segment de discours verbal souligné. Les passages qui ne présentent pas de soulignements signifient que le gestuel s'est produit après le verbal, c'est-à-dire de manière non simultanée. Les segments en italique représentent la reproduction d'une intonation particulière indiquant un discours rapporté à l'oral, parfois comme une imitation/reprise du discours accompagné d'un geste (ce qu'on a nommé « dramatisation »). Soit l'exemple :

« je leur demandais d'abord d'ouvrir le livre et ensuite je me rappelais [mouvement des mains devant le visage] *non non non...* [secoue les mains du haut vers l'avant] *ferme la page* [mouvement des mains vers le bas] » (1 K)

Ces choix ont été déterminés par le souci d'étayer la conception suivant laquelle la parole est verbale et gestuelle/visuelle, c'est-à-dire, que les dimensions verbale et gestuelle du langage oral constituent conjointement les énoncés de la parole. À certains moments, on a utilisé des photos illustratives des gestes pour donner un aperçu de sa réalisation et matérialisation. Il s'agit dans ces cas des photographies issues du film des dialogues, c'est-à-dire des images fixes, prélevées à partir de l'arrêt du film. On est conscient du fait que ces images statiques s'éloignent de la nature dynamique du geste et qu'elles correspondent seulement à des moments singuliers extraits d'une séquence continue de mouvements. Toutefois, on est sûr aussi de l'importance de ces images pour une étude plus minutieuse du geste et pour comprendre son rôle dans la production et transformation des rapports de sens en circulation dans l'activité discursive.

On nomme essentiellement « gestes » des mouvements manifestés dans l'activité langagière et participant à la production/réception/circulation des

sens. Ainsi, on prend en compte les mouvements des mains et des bras qui accompagnent la parole, mais aussi les mouvements du tronc et de la tête, les orientations du regard, puisque celui-ci peut contribuer à la compréhension de l'échange verbal dans la situation d'autoconfrontation.

On verra par la suite, dans les séquences de dialogue entre une professeure de français et une chercheuse en situation d'autoconfrontation, que le geste constitue un recours important, mobilisé à différents moments avec différentes finalités.

Première recontextualisation de l'activité filmée dans le dialogue professeure - chercheuse

La séquence de dialogue transcrite, dans la suite, correspond aux moments initiaux du dialogue d'autoconfrontation d'une jeune professeure de français (ci-après K) et la chercheuse (désormais C) à propos du film d'une séquence didactique destinée au travail de la compréhension orale dans une classe d'apprenants débutants (niveau A1⁵).

Tableau 1 : Transcription de la première séquence de dialogue entre professeur et chercheuse.

<p>Dialogue professeure - film de l'activité - chercheuse</p> <p>Description de la séquence d'activité filmée : La professeure allume la chaîne stéréo et y met le CD. Ensuite, elle se place devant sa table où son livre est ouvert, alors elle parle à ses élèves : <i>“on tourne la page... on tourne la page... oh... pardon... ne tournez pas la page... fermez... fermez les livres tout le monde... fermez les livres...”</i></p> <p>Répliques de réaction à la séquence d'activité filmée :</p> <p>1 C (chercheuse) : quand vous voulez arrêter le film et commenter...</p> <p>2 K (professeure): ehh... voilà... <u>toute la vie</u> [frappe de la main sur la cuisse 2x] <u>quand j'allais faire</u> [frappe de la main sur la cuisse] <u>cette activité qui concernait l'écoute d'un dialogue qui ouvre la leçon</u> [mouvement circulaire de l'index]</p>

⁵ Selon les niveaux de compétences décrits dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001).

[regarde l'écran] je demandais toujours [frappe de la main dans la main] d'ouvrir à la page... puis après je me rappelais [mouvement des mains devant le visage] que ce n'était pas ça que je voulais... je voulais d'abord qu'ils écoutent le dialogue pour essayer de comprendre... mais toute la vie [frappe de la main dans la main 2x] je faisais cette même erreur... d'abord je leur demandais d'ouvrir et ensuite je me rappelais [mouvement des mains devant le visage] non non non... [secoue les mains vers l'avant] fermez la page [mouvement des mains vers le bas] toute la vie [frappe de la main sur la cuisse + regarde l'écran] je faisais ça...

3 C : alors... vous faites [regarde l'écran] une planification de ce qu'ils devaient faire qui c'était d'abord fermer le livre [geste fermant les mains] et seulement écouter [pointe l'oreille]...

4 K: oui... seulement écouter... [pointe l'oreille + pointe l'écran] toujours cette [regarde et pointe l'écran]... ce dialogue qui se trouve dans le début... j'aime toujours faire ça pour qu'ils essaient de comprendre... parce que le livre il a deux... il a une partie concernant l'écoute... mais j'aime faire celle-là aussi pour qu'ils essaient d'entendre avec rien d'autre que l'enregistrement audio... mais toutes les fois je me trompais [coup de poing dans la main] et leur demandais d'ouvrir à la page [coup de poing dans la main] alors... non non non fermez [secoue les mains vers l'avant + mouvement des mains vers le bas] il y avait des élèves que je percevais [pointe soi-même] qu'ils avaient déjà lu [pointe vers l'avant] et alors ils savaient déjà répondre [pointe l'écran] parce qu'ils l'avaient ouvert... [geste ouvrant les mains]

La lecture des premières répliques du dialogue, énoncées en réaction à la séquence d'activité filmée, met en évidence comment la possible erreur dans la formulation de l'instruction prescrite aux élèves est reprise comme objet dominant du discours. En général, dans ce type de situation, les professeurs demandent aux élèves de fermer les livres pour qu'ils ne voient pas la transcription de l'enregistrement. Cependant, la professeure, qui à ce moment-là réalisait une transition d'activités didactiques-pédagogiques proposées par le livre, demande aux élèves de tourner la page pour les situer dans l'activité suivante. Toutefois, elle se rend compte très vite de cette petite confusion et change son instruction, en demandant alors aux élèves de fermer le livre.

Dans un deuxième ordre de lecture, si l'on prend en compte la dimension gestuelle reproduite dans le film de l'activité et aussi l'activité

langagière en réaction au film, on voit clairement le rôle de celui-ci dans le changement de perspective de l'observation et dans la reprise concrète du vécu comme objet de compréhension. Même si l'erreur apparaît de manière très brève, et la professeure la corrige rapidement, cette petite action erronée constitue l'objet auquel la professeure réagit, objet qu'elle reprend dans son activité langagière, et à propos duquel elle manifeste une compréhension riche de subtilités et d'expérience vécue.

Dans cette première séquence de dialogue, différents éléments mettent en évidence le rôle du film comme objet d'une activité nouvelle et comme catalyseur de nouvelles relations avec le vécu, avec les situations de travail :

1) *L'orientation de l'activité langagière*, soit de la professeure soit de la chercheuse vers le film. Cette orientation apparaît dans les gestes quand K et C regardent et pointent l'écran où se déroule le film.

2) *La reprise d'actes de l'activité filmée* par l'activité langagière des protagonistes du dialogue d'autoconfrontation. Ces actes (visibles et audibles dans le film), qui apparaissent comme les actes témoins de la situation vécue, se transforment en éléments expressifs dans l'activité sur l'activité, ce qui permet d'argumenter à propos de leur *nouveau statut en tant qu'outils symboliques et instruments* dans l'activité discursive et interprétative sur les situations de travail.

3) Développant l'hypothèse de ce nouveau statut des éléments expressifs, on comprend que cette reprise et transformation des actes verbaux et non verbaux de l'activité de travail dans et pour l'activité sur le travail renforcent clairement l'idée qu'ils contribuent à la *construction de nouvelles relations de sens* avec le vécu, avec les situations de travail.

Marques gestuelles de la reprise de l'activité filmée en tant qu'objet de l'activité sur l'activité

Quant à l'aspect de *l'orientation de l'activité sur l'activité*, on peut voir, dans les répliques 2 et 4, que l'activité langagière de la professeure se constitue en étroite relation avec ce que le film lui permet de voir, lire et comprendre de son vécu.

Cette reprise de la recontextualisation du vécu est mise en évidence dans les deux dimensions langagières : verbale et gestuelle. En ce qui concerne les aspects verbaux de la production discursive, la professeure recontextualise les actions qu'elle venait de se voir faire au moyen d'une attitude narrative, un genre de rapport à la situation vécue, en employant l'imparfait (« allais faire, était, demandais, me rappelais, voulais... ») et en se présentant comme acteur-sujet des actions (« je »). Quant aux aspects non verbaux, les gestes [regarder/pointer l'écran] soulignent la relation directe et suivie de son activité langagière avec les actions vécues et témoignées par le film. Dans l'énoncé 4K, outre le geste [regarder l'écran], K [pointe l'écran] en faisant référence à l'activité : « oui... seulement écouter... [pointe l'oreille + pointe l'écran] toujours cette [regarde et pointe l'écran]... ce dialogue qui se trouve dans le début... ».

Soient deux images arrêtées, correspondant à la réalisation des gestes regarder et pointer l'écran à ce moment-là de la production discursive :



Illustration 1 : Les gestes [regarder et pointer l'écran].

Ces deux actions d'orientation vers l'écran (regarder et pointer) sont réalisées régulièrement soit par la professeure soit par la chercheuse attestant par là la genèse d'une nouvelle situation caractérisée par l'instauration d'une relation dialogique inédite avec le vécu, c'est-à-dire l'engagement conjoint dans une activité de compréhension et interprétation de l'expérience vécue par l'intermédiaire du film de l'activité.

Les images présentées ci-après montrent un double mouvement d'interpellation par la chercheuse et d'orientation vers l'activité filmée.



Illustration 2 : L'interpellation réalisée par la chercheuse.

On remarque que, quand la chercheuse essaie d'inciter la professeure à développer son commentaire, elle-même regarde automatiquement l'écran ; on a tendance à interpréter ce geste comme un indice de son engagement dans une co-compréhension de l'activité filmée. En d'autres mots, on confirme l'instauration d'une co-activité de compréhension et d'interprétation en réponse au film de l'activité.

Gestes de travail et gestes d'interprétation du travail

En ce qui concerne la *reprise d'actes de l'activité filmée comme outils expressifs* de la nouvelle activité discursive, la confrontation entre les images de l'activité filmée et de l'activité sur l'activité nous permet de voir plus clairement la reprise du vécu dans l'activité langagière d'interprétation.

On présente ci-dessous l'action langagière que la professeure réalise dans la situation de travail, pour corriger la première instruction donnée aux élèves : « on tourne la page ». Il s'agit, donc, d'une action de travail orientée à la fois vers sa propre activité (ayant l'objectif de corriger l'instruction donnée avant) et

vers l'activité des élèves (avec l'objectif d'agir sur leur activité : faire en sorte qu'ils ferment les livres).



Illustration 3 : Énoncé verbal-gestuel produit par la professeure dans l'activité de travail.

On remarque que cet acte de travail est essentiellement langagier, composé d'éléments verbaux et gestuels en articulation. Il est, donc, depuis le début, composé d'éléments de signification qui sont mobilisés dans l'interaction de la professeure avec les élèves, et jouent un rôle dans la co-construction des sens du faire dans la classe de langues. Dans la situation en question, cet acte langagier vise, plus précisément, la création des conditions de la co-activité d'enseignement-apprentissage de la compréhension orale.

Dans le dialogue d'autoconfrontation, dès le début, la professeure réagit tout de suite à cet acte qu'elle perçoit comme erroné : elle contextualise la situation verbalement, avec un discours descriptif et narratif, mais aussi en reproduisant verbalement et gestuellement l'acte au moyen duquel elle corrige ou reformule l'instruction donnée aux élèves : « d'abord je leur demandais d'ouvrir et ensuite je me rappelais [mouvement des mains devant le visage] non non non...[secoue les mains vers l'avant] fermez la page [mouvement des mains vers le bas] ».

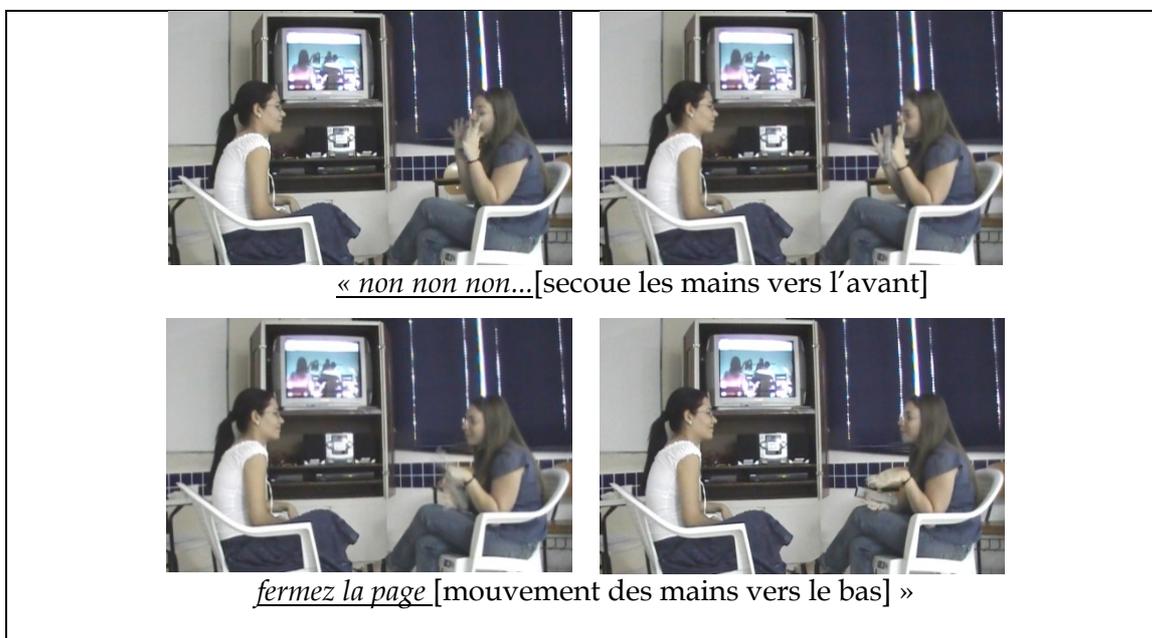


Illustration 4 : Énoncé verbal-gestuel produit par la professeure dans l'activité sur l'activité.

En outre, on remarque que la chercheuse reprend aussi, au moins partiellement, le geste orienté vers la réalisation de l'action souhaité par les élèves : « fermer le livre [geste fermant les mains] ».



Illustration 5. Énoncé verbal-gestuel produit par la chercheuse dans l'activité sur l'activité.

Réalisés d'abord en tant qu'actes de travail, lorsqu'ils sont insérés dans la situation d'autoconfrontation, au moyen du film de l'activité, les gestes et paroles du travail se transforment en véritables éléments de signification : premièrement comme composantes d'un texte qui témoigne de l'activité de travail ; à partir de cela, dans la confrontation avec le texte, les actes, les paroles et les gestes peuvent assumer la fonction d'instruments symboliques dans l'activité sur l'activité. Ils sont alors utilisés pour comprendre, interpréter et reconstruire les sens des situations de travail. Ce sont les changements réalisés dans les configurations des gestes qui permettent d'argumenter le nouveau statut et la nouvelle fonction assumés par les gestes. Si l'on compare les trois réalisations verbales et gestuelles liées au même acte de travail (l'acte filmé, et ses deux reprises par la professeure et par la chercheuse), on observe que, même si toutes ces réalisations font référence au même acte, chacune le réalise d'une manière nouvelle, unique ; puisque chaque réalisation est liée à un projet discursif donné, et participe à la construction d'une certaine relation de sens.

Concernant ce dernier aspect (c'est-à-dire *les nouvelles relations de sens* construites dans nos dialogues d'autoconfrontation), on observe dans l'activité sur l'activité la manifestation d'un type particulier de geste lié spécifiquement à

l'intonation, c'est-à-dire à la matérialisation des contours expressifs et évaluatifs dans l'énonciation. Ces gestes sont clairement en articulation avec les intonations vocales, surtout concernant la fonction de celles-ci dans l'énoncé, c'est-à-dire imprimer des *évaluations* (Volochnov, cité par Todorov, 1976/1981), qui permettent de rétablir les rapports de sens. On les nomme « gestes intonatifs » et on fait l'hypothèse qu'ils sont fondamentaux pour le travail de compréhension de l'activité sur l'activité.

Gestes intonatifs : manifestation du non observable et transformation des sens du dire sur les situations de travail

Depuis les premiers énoncés de recontextualisation de l'activité de travail, K fait référence à ce qui peut être visionné ou même déduit à partir de la situation filmée. Mais on observe surtout que la reconstruction du vécu ajoute des éléments jusqu'alors non observables. Par exemple, il est visible qu'il s'agit du début d'une séquence didactique centrée sur la compréhension orale, et aussi que la professeure reformule la consigne donnée aux élèves, dénotant une action probablement erronée dans sa conduite de classe.

Cependant la situation d'autoconfrontation va permettre de manifester et connaître des aspects jusqu'alors non visibles : le fait que le changement ou l'ajustement de conduite concernant la reformulation de la consigne est récurrent dans l'action de la professeure ; et, surtout, l'impression marquante de son insatisfaction face à cette action erronée, qualifiée comme « erreur » dans son discours. La récurrence de cette première action est marquée verbalement de différentes manières : par l'emploi de l'imparfait de l'indicatif (« demandais », « me rappelais », « voulais »...), de l'adverbe de fréquence « toujours » et de l'expression familière « toute la vie⁶ », qui fonctionne aussi comme un adverbe de fréquence. Mais ce qui attire le plus l'attention dans son activité langagière c'est la manifestation croissante de son insatisfaction face à

⁶ En portugais il est commun d'entendre dire "toute la vie" pour marquer la régularité d'une certaine action répétitive, habituelle.

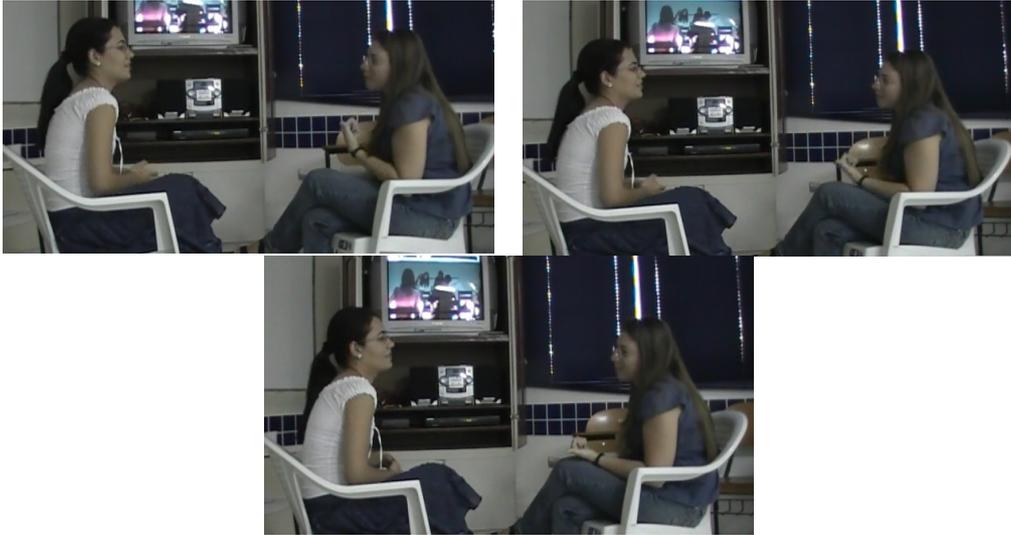
l'« erreur », par les reprises multiples de cette information. Il ne s'agit pas de simples répétitions, puisqu'à chaque nouvelle reprise dans son discours du fait de la récurrence de l'action, on remarque qu'une nouvelle charge de sens est ajoutée à l'expression de l'erreur au moyen d'intonations vocales (la modulation de la voix au moment de la reproduction de l'expression « toute la vie ») et d'intonations gestuelles (les différentes variations du gestes [frapper de la main sur la cuisse/dans la main] associés à la reproduction de l'expression verbale « toute la vie »). Dans l'énoncé 2K, cette intonation verbal-gestuelle apparaît trois fois (début, milieu et fin de l'énoncé).

2 K (professeure): ehh... voilà... toute la vie [frappe de la main sur la cuisse 2x] quand j'allais faire [frappe de la main sur la cuisse] cette activité qui concernait l'écoute d'un dialogue qui ouvre la leçon [mouvement circulaire de l'index] [regarde l'écran] je demandais toujours [frappe de la main dans la main] d'ouvrir à la page... puis après je me rappelais [mouvement des mains devant le visage] que ce n'était pas ça que je voulais... je voulais d'abord qu'ils écoutent le dialogue pour essayer d'entendre... mais toute la vie [frappe de la main dans la main 2x] je faisais cette même erreur... d'abord je leur demandais d'ouvrir et ensuite je me rappelais [mouvement des mains devant le visage] non non non...[secoue les mains vers l'avant] fermez la page [mouvement des mains vers le bas] toute la vie [frappe de la main sur la cuisse + regarde l'écran] je faisais ça...

Dans l'énoncé 4K, la professeure reprend à nouveau l'information à propos de la récurrence de l'erreur, manifestant de manière encore plus forte son investissement subjectif et expressif dans *l'activité sur l'activité*. Cela devient plus évident par la transformation du geste intonatif : au lieu de frapper de la main sur la cuisse ou dans la main, la professeure ferme un des poings et le dirige vers l'intérieur de l'autre main, tout en produisant un bruit très particulier. À ce moment du dialogue, le geste intonatif accompagne a) la manifestation verbale de la récurrence de l'« erreur », exprimé par le verbe d'action correspondant : « mais toujours je faisais cette même erreur », et b) la description de l'« erreur » : « je leur demandais d'ouvrir à la page ».

Observons les images illustratives de la transformation des gestes associés à la production discursive correspondant à l'action récurrente :

[frappe de la main sur la cuisse]



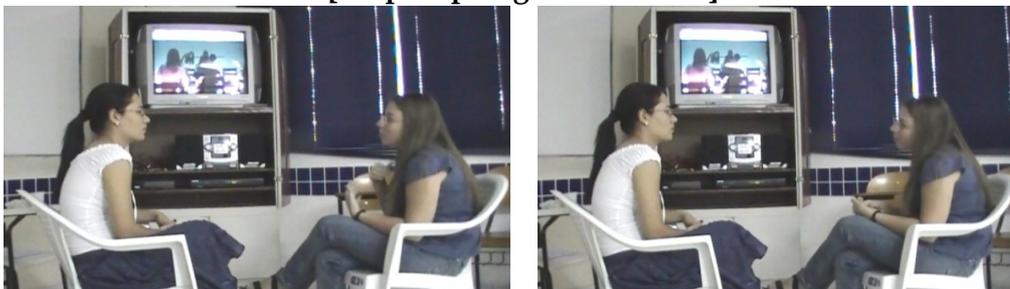
« tout la vie [frappe de la main sur la cuisse 2X] que j'allais faire [frappe de la main sur la cuisse]... » (2K)

[frappe de la main dans la main]

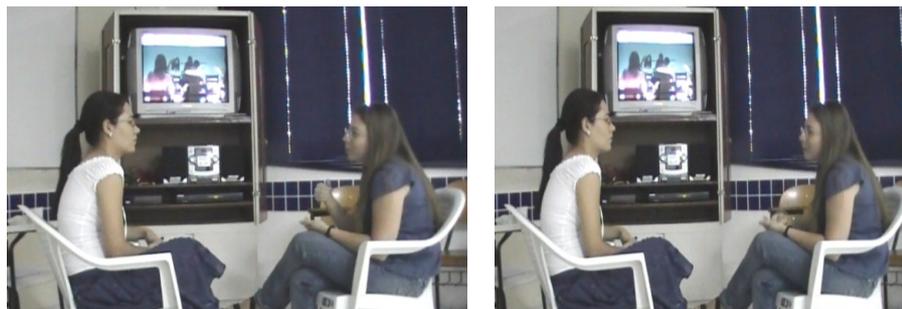


« mais tout la vie [frappe de la main dans la main] je faisais cette même erreur... » (2K)

[coup de poing dans la main]



mais toutes les fois je me trompais [coup de poing dans la main]



et leur demandais d'ouvrir à la page [coup de poing dans la main] » (4K)

Illustration 6 : Transformation du geste associé à la verbalisation de l'action erronée.

On considère que ces gestes ont la fonction de mettre en relief, associés à l'intonation vocale, ce qui est dit verbalement, en lui attribuant une certaine valeur, une certaine expressivité, un certain ton (Bakhtine, 1952/1984). Pour cela, on les considère comme une *intonation gestuelle*. En outre, on comprend que, dans les répliques 2K et 4K, ces gestes mettent en relief la contradiction entre l'action et les objectifs de l'enseignement, tout en exprimant aussi l'insatisfaction de la professeure avec sa propre erreur (ou action erronée). Les transformations du geste [frapper de la main sur la cuisse] en [frapper de la main dans la main] et ensuite en [coup de poing dans la main] manifestent le renforcement de l'intonation renvoyant à l'expression de la contradiction entre action et objectif et de l'insatisfaction au sujet de sa propre action. C'est ce que l'on comprend, surtout, si l'on remarque que le geste [coup de poing dans la main] paraît associé respectivement aux segments verbaux « mais toutes les fois je me trompais » et « et je leur demandais d'ouvrir à la page ». Ainsi, la transformation du geste signale aussi, probablement, une transformation de l'intonation, produisant donc une nouvelle relation de sens.

Dès le début de la contextualisation en 2K, on peut inférer que l'« erreur » peut avoir une conséquence dans l'action des élèves, peut-être gênant l'accomplissement de l'objectif de l'activité didactique et pédagogique : « je leur demandais toujours d'ouvrir à la page... puis après je me rappelais [mouvement des mains devant le visage] que ce n'était pas ça que je voulais... je voulais d'abord qu'ils écoutent le dialogue pour essayer de comprendre... ».

Dans cet extrait, on peut percevoir l'établissement d'une contradiction, dans l'énoncé, entre l'action réalisée (ouvrir à la page) et l'objectif attendu (écouter et essayer d'entendre) dans cette situation-là.

Dans l'énoncé 4K, K reconstruit verbalement sa perception et son interprétation des conséquences de l'instruction erronée, compromettant l'action des élèves et, par conséquent, la réalisation de l'objectif : « il y avait des élèves dont je percevais [pointe soi-même] qu'ils avaient déjà lu [pointe vers l'avant] ». On comprend, à partir de la construction énonciative suivante, que l'interprétation de la professeure du fait que les élèves « avaient déjà lu » est liée à l'observation *a posteriori* du fait qu'ils « savaient déjà répondre ... [pointe l'écran] ». Le geste [pointer l'écran] renforce la compréhension de la réaction de la professeure à ce qu'elle voit. Autrement dit, elle retrouve dans le film de la situation vécue les éléments qui lui permettent soit de comprendre soit de formuler et fonder son interprétation à propos de la relation entre ses actions d'enseignement et les (ré)actions des élèves. Ainsi, on peut inférer, à partir de la dernière partie de l'énoncé 4K, une relation entre la capacité des élèves à répondre aux questions de compréhension orale et l'hypothèse qu'ils ont lu la transcription du dialogue.

Autre phénomène de l'activité langagière manifesté dans la séquence initiale du dialogue, le recours que l'on nommera *dramatisation*, un moyen énonciatif verbal et gestuel utilisé pour « reconstituer » une action de travail relative à la situation visionnée. Il s'agit d'un genre de mise en scène d'actions langagières adressées aux élèves dans la situation de travail. La réalisation de la dramatisation articule deux différentes ressources langagières : le *discours rapporté* et la *production gestuelle*. Le premier correspond à la reproduction d'une action langagière présentant une intonation particulière⁷, pour simuler

⁷ On comprend, concernant les énoncés verbaux, que l'intonation prosodique est en étroite relation avec l'intonation d'appréciation et de valeur. On peut dire que l'intonation se compose de deux parties conjointes : une matérielle, correspondant aux modulations de la voix ; une autre expressive, reliée à la première et correspondant aux *accents de valeur*. Ainsi, l'analyse-interprétation essaie de prendre en compte la relation inextricable entre ces deux parties conjointes de l'intonation.

l'énonciation réelle par le sujet parlant et agissant (dans ce cas, il s'agissait du propre opérateur - la professeure parlant de son travail). En effet, c'est la différence d'intonation vocale du segment de discours rapporté qui nous permet de le distinguer comme une production simulée d'une autre énonciation. Quant à la production gestuelle qui compose aussi la dramatisation, elle renvoie au mouvement corporel, en général celui des mains et des bras, qui accompagne et matérialise aussi l'action langagière que l'on reconstitue grâce à ce recours de dramatisation. Bref, la dramatisation reprend une production verbale et gestuelle constitutive d'une action langagière concernant en général l'activité de travail.

Dans les énoncés 2K et 4K, la dramatisation est utilisée pour reconstituer l'action de réparation ou reformulation de l'instruction erronée. Dans les deux cas, la professeure reconstitue l'action langagière - la consigne - qu'elle adresse aux élèves, c'est-à-dire une réplique composée verbalement et visuellement (gestuellement) : « *non non non...* [secoue les mains vers l'avant] *fermez la page* [mouvement des mains vers le bas] ». Dans ce cas, le discours rapporté et la production gestuelle renvoient tous deux à l'action langagière de la professeure dans la situation d'enseignement. Images suivantes : la dramatisation en 2K.





« et ensuite je me rappelais [mouvement des mains devant le visage] non non non... [secoue les mains vers l'avant] fermez la page [mouvement des mains vers le bas] » (2K)

Illustration 7 : Dramatisation.

Dans la séquence de dialogue suivant (professeure - activité filmée - chercheuse), on peut constater que la manifestation du recours de dramatisation sert à d'autres finalités de l'activité langagière et produit de nouveaux effets de sens.

Manifestation de l'investissement subjectif et déploiement de dimensions implicites du vécu dans l'activité sur l'activité

La séquence suivante correspond à un moment plus avancé des mêmes dialogues d'autoconfrontation. Quant à la situation de travail, il s'agit d'un moment ultérieur de l'étape de compréhension globale de l'enregistrement audio. Dans cette étape de l'activité didactique-pédagogique, la professeure explorait la compréhension plus fine du texte oral, soit en expliquant soit en contextualisant le lexique utilisé. Dans ces cours, on a observé que la professeure utilise plutôt la langue française, et semble éviter la traduction en portugais (sa langue maternelle ainsi que celle des élèves). Par contre, elle utilise d'autres ressources verbales (explications, exemples et définitions

donnés en langue française) ainsi que des ressources non verbales (gestes, imitations, mimes). On remarque, en effet, tout au long des dialogues d'autoconfrontation, la manifestation de sa préoccupation, à savoir l'acquisition et l'élargissement du vocabulaire français par les élèves. On remarque en même temps son souci d'éviter la traduction en salle de classe. Cependant, quelques situations vont entrer en opposition avec ces préoccupations, ce qui va devenir plus évident avec la manifestation d'un phénomène langagier assez particulier, un genre de récit générant des situations d'empêchement de son action professorale et un effet de « souffrance » ou « détresse » causé par cet empêchement. On approchera ce phénomène (qu'on nommera « expression de la perception sensible ») non pas par la voie psychologique, qui échappe à notre point de vue, mais par le biais de son expression langagière, en cherchant à identifier les moyens discursifs et langagiers mobilisés pour et dans la reconstruction discursive et dans l'interprétation des situations de travail et de leurs effets.

La séquence suivante présente l'une des manifestations de ce phénomène dans le dialogue K - C. On proposera alors de considérer que la confrontation à la situation vécue entraîne chez le sujet confronté un retour progressif sur soi-même, et sur sa perception de la situation.

Tableau 2 : Transcription de la deuxième séquence de dialogue entre K et C.

Description de la séquence d'activité filmée

Après avoir expliqué l'expression *à côté de*, la professeure explique en français ce que veut dire le mot *poste*.

Interaction entre la professeure et une élève :

K : *alors le supermarché où Blandine va est à côté de la poste... poste c'est le lieu c'est l'endroit où il y a beaucoup de correspondance... alors on va rendre la correspondance...*

Élève : *é a referência? Correios ?*

K : *poste significa correios... à côté de la poste é porque o supermercado fica...*

Parvenue à ce bref échange avec l'élève, la professeure arrête le film et commente :

109 K : [souriant] quand je suis en train de faire un sacré effort [mains-

marteaux sur les cuisses] pour ne pas traduire d'un coup une élève traduit [mains-marteaux sur les cuisses] moi... aah [mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras + frappe de la main sur les cuisses] ça me rend triste... [souriant] me rend... [mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras + frappe de la main sur les cuisses] [regarde l'écran] je me fatigue vraiment... [frappe de la main sur les cuisses] enseigner fatigue... [frappe de la main dans la main] une amie à moi a vu mon cours autre jour... elle m'a dit... K... aah... [mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras] tu deviens essoufflée [mouvement circulaire de la main + frappe de la main sur les cuisses] je n'avais jamais remarqué [regarde et pointe l'écran] mais maintenant... [pointe l'écran] je ne percevais pas [pointe l'écran + pointe soi-même] mais maintenant que je vois [pointe l'écran] vraiment j'ai l'air fatiguée tout le temps [mouvement de la main tournée vers le visage + frappe de la main sur les cuisses]

110 C : et qu'est-ce que vous [mouvement de la main vers l'interlocutrice] pensez que vous fatigue le plus [mouvement des mains en partant du ventre vers l'avant] ce qui vous apporte le plus cette [mouvement des mains en partant du ventre vers l'avant] cette fatigue ?

111 K : parler... parler tout le temps... je pense que c'est ça...

112 C : parler tout le temps ? et: par rapport aux élèves? [regarde et pointe l'écran] vous avez dit qu'elle... [pointe l'écran] elle n'a pas... compris... [pointe son interlocutrice] je ne sais pas...

113 K : elle a traduit [pointe et regarde l'écran] n'est-ce pas...

114 C : a traduit oui... [pointe son interlocutrice]

115 K : alors je pense que j'ai laissé trop évident [regarde et pointe l'écran] que ça m'a rendue... un peu agacée [mouvement de la main vers le visage + pointe soi-même] parce qu'elle... en le voyant maintenant [regarde et pointe l'écran] elle a traduit [frappe de la main sur la cuisse]... et elle fait beaucoup ça [frappe de la main sur la cuisse] elle traduit beaucoup cette élève [frappe de la main sur la cuisse] aaïe [mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras] alors vous faisiez tout un effort [secoue le poings en haut + frappe de la main sur les cuisses] pour ne pas parler... [mains étendues] [frappe de la main dans la main (bruit)] et d'un coup on parle...

116 C : et ça va vers... ça choque... [métaphore gestuelle pour "choquer"] avec... une [pointe soi-même]

117 K : avec ce que j'essayais de faire... ne pas traduire et faire en sorte qu'ils comprennent par d'autres moyens...

Dans cette séquence de dialogue, K contextualise la situation filmée avec beaucoup d'expressivité intonative et gestuelle, en utilisant plus d'une fois le recours de dramatisation. On remarque, par rapport aux séquences précédentes, un changement de « rythme » dans l'activité langagière, une accentuation de l'expressivité. En fait, en 109K, la professeure ne contextualise pas que la situation, mais surtout les effets de cette situation-là en elle-même : « [souriant] quand je suis en train de faire un sacré effort [mains-marteaux sur les cuisses] pour ne pas traduire d'un coup une élève traduit [mains-marteaux sur les cuisses] » (109K). Dans cette partie de l'énoncé, soit l'intonation vocale soit l'intonation gestuelle mettent toutes les deux en relief l'opposition entre les actions de la professeure et celle de l'élève. Cette opposition se présente comme le facteur incitateur d'une « réaction émotionnelle » chez la professeure : « moi... aah [mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras + frappe de la main sur les cuisses] » (109K).

À ce moment-là, les intonations vocale et gestuelle sont intensifiées. Concernant l'intonation vocale, on a souligné l'allongement de quelques voyelles avec la répétition de la voyelle « effort », « aaïe », « fatiigue », « aah ». Quant à l'intonation gestuelle, on observe à nouveau la manifestation du geste [frapper de la main sur la cuisse], qui était déjà apparue dans la première séquence de dialogue, mais on remarque aussi la réalisation d'une autre variation de ce geste : [mains-marteaux sur les cuisses], qui apparaît précisément associée à la description des actions de la professeure et de l'élève.



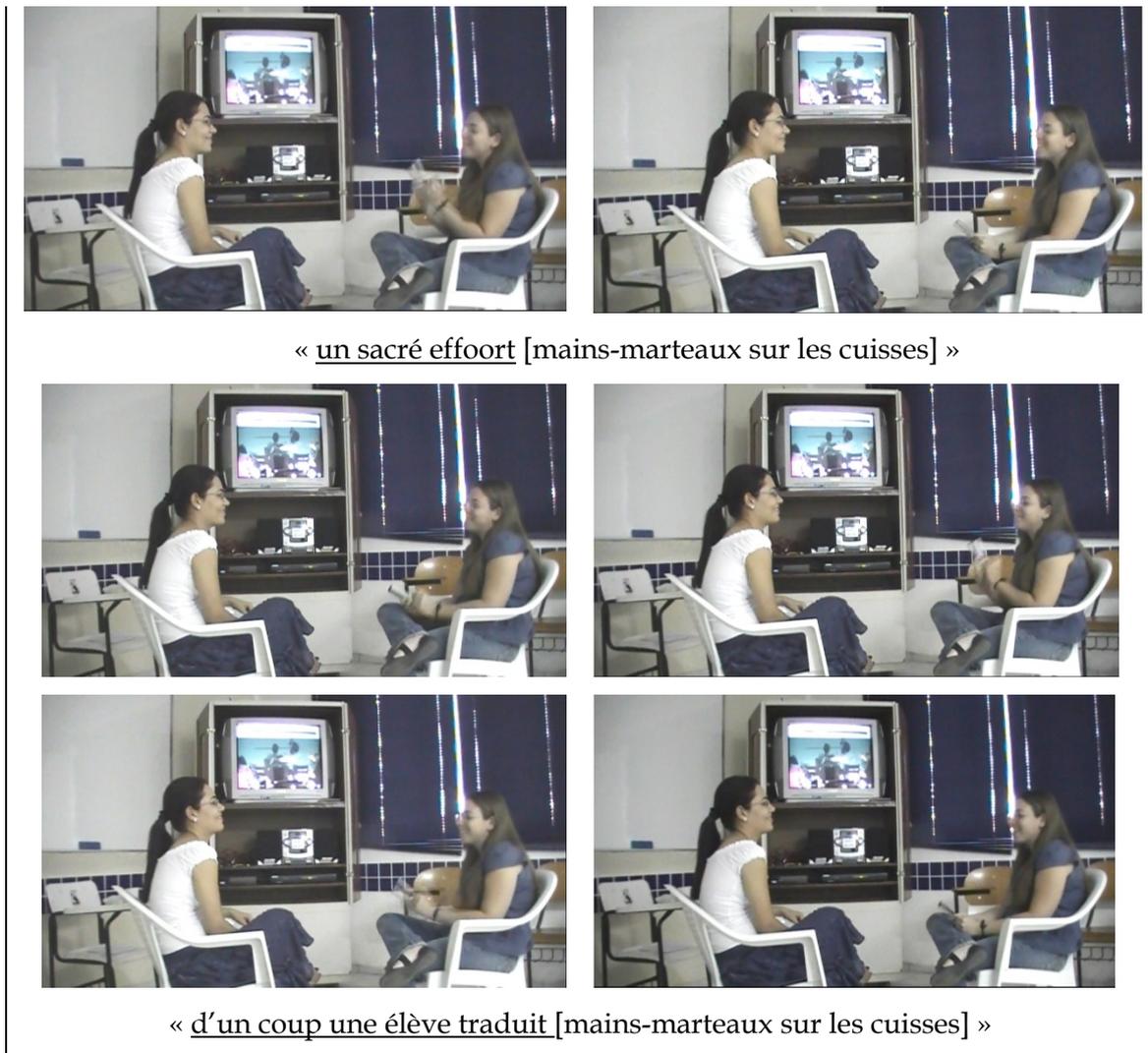


Illustration 8 : Les réalisations du geste [mains-marteaux sur les cuisses].

On interprète les deux réalisations du geste [mains-marteaux sur les cuisses] comme une mise en relief, conjointement à l'intonation vocale, soit de l'effort de l'action de la professeure pour ne pas traduire, soit de l'action de l'élève qui traduit. Le geste [mains-marteaux sur les cuisses] est mobilisé, dès le début, pour contextualiser, mais surtout pour actualiser et témoigner du grand effort (« sacré effort ») que la professeure réalise pour ne pas traduire. Quant au geste [frapper de la main sur les cuisses], il apparaît à plusieurs reprises pour souligner chaque nouveau segment d'énoncé où elle exprime les effets (physique, moral ?) de la situation sur elle.

À ce moment de l'activité sur l'activité, la professeure a recours à nouveau à la dramatisation manifestée auparavant. Cette fois, elle l'utilise pour reproduire sa réaction (exprimant un effet « moral », « émotionnel », « physique » ?) face à l'empêchement de son action, et on y perçoit beaucoup d'expressivité gestuelle et intonative.



Illustration 9 : Dramatisation de l'effet produit par l'empêchement de son action.

On remarque que la base gestuelle de la dramatisation - [frapper de la main sur les cuisses] - ressemble à celle du geste [mains-marteaux sur les cuisses]. Mais, à nouveau, les variations dans la configuration du geste renvoient à la relation de cette réalisation avec une autre intention ou fonction sémantique : l'expression de l'effet provoqué par la situation chez la professeure.

La dramatisation de la « réaction morale ou émotionnelle » se distingue aussi de celle réalisée au début de l'autoconfrontation (2K et 4K). À ce moment-là, la dramatisation reproduit l'acte d'enseigner. En 109K, il semble que la dramatisation exprime l'effet ou la réaction que la situation provoque dans son

corps ou son esprit. La dramatisation dans ce cas n'inclut pas une partie verbale, même si elle présente une partie sonore, un genre de soupir - « aah » ou « aaïe » - accompagné par le mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras, et aussi par une légère inclination de la tête vers le haut et vers le côté.

Ensuite, la professeure utilise deux différentes constructions verbales pour exprimer l'effet moral ou physique provoqué : « ça me *rend triste...* », « je *me fatigue vraiment...* ». La deuxième expression est précédée d'une nouvelle reproduction de la dramatisation. De cette manière, on comprend que la dramatisation gagne, dans la deuxième réalisation, de nouveaux contours sémantiques liés au verbe « fatiguer ». Autrement dit, l'effet de la situation est mis à jour plusieurs fois par différentes ressources langagières : les expressions verbales « rendre triste » et « se fatiguer », et les signes qui, corporellement, physiquement, manifestent cette dramatisation.

L'orientation du regard vers l'activité filmée - [regarder l'écran], constitue un autre facteur non négligeable, attestant toujours de l'importance du visionnage de la situation de travail dans l'établissement d'une nouvelle relation avec le vécu. En se voyant et en y percevant quelque chose de nouveau, par le fait même de se voir dans un nouveau contexte, la personne s'engage dans une activité nouvelle de compréhension, qui se réalise dans une reconstruction langagière riche en variété d'éléments et de combinaisons entre ceux-ci. On comprend donc que cette mobilisation particulière des différents moyens (induite par la situation présente de dialogue avec l'image et le chercheur) matérialise une nouvelle manière de voir, de concevoir, et donc d'interpréter l'expérience.

Dans la suite de l'énoncé 109K, K rapporte le commentaire d'un tiers à propos de son état en salle de classe : « une amie à moi a vu mon cours autre jour... elle m'a dit... *K... aah...* [mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras] *tu deviens essoufflée* [mouvement circulaire de la main + frappe de la main sur les cuisses] ». On fait l'hypothèse que la professeure met en relation l'observation de son amie « *tu deviens essoufflée* » - à ce qu'elle-même peut alors voir de sa propre action et son propre état au moyen du film. La relation qu'elle

établit entre sa propre observation de soi-même et l'observation délivrée par son amie renforce notre compréhension à propos du rôle de l'*exotopie* dans le développement de sa compréhension. Cet effet d'éloignement, rendu possible par la confrontation à sa propre image à un moment décalé, joue un rôle fondamental dans l'interprétation de son attitude dans la situation de travail.

La relation entre la lecture délivrée par son amie et sa propre lecture ne s'établit pas que verbalement (c'est-à-dire dans le commentaire rapporté) car la dramatisation matérialisée une troisième fois semble reproduire le témoignage de l'amie à propos de son activité d'enseignement : « K... aah... [mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras] ». On peut ainsi argumenter plus efficacement le fait que c'est en se voyant agir comme quelqu'un d'autre, et s'observer ainsi, tout en dialoguant aussi avec des pairs, que l'on peut comprendre et (peut-être) mieux connaître sa propre activité. C'est ainsi que la professeure a pu se comprendre à nouveaux frais, à partir de la lecture *par autrui* de ce que son corps donnait à voir.

La dramatisation, attribuée à un tiers observateur, a au moins deux effets dans l'activité langagière de la professeure : a) renforce la perception de soi, et en même temps, b) développe sémantiquement cette dramatisation, c'est-à-dire l'expression de sa réaction morale et/ou physique (cette fois, liée à la construction « devenir essoufflée », utilisée par son amie). De cette manière, on peut aussi percevoir la *polyphonie* (Bakhtine, 1970) de l'énoncé 109K, dans lequel la voix de son amie se joint au chœur tant que témoin de l'effet que ce type de situation-là suscite en elle. Autrement dit, on peut percevoir que le rapport dialogique qui s'établit dans l'activité sur l'activité, grâce aux conditions créées par le cadre méthodologique de l'autoconfrontation, extrapole même l'espace-temps, les gens et les objets présents.

L'effet *exotopique* de l'autoconfrontation dans la lecture et compréhension de soi-même est confirmé explicitement à la fin de 109K au moyen de la déclaration de ce que le film lui permet de remarquer : « je n'avais jamais remarqué [regarde et pointe l'écran] mais maintenant... [pointe l'écran] je ne percevais pas [pointe l'écran + pointe soi-même] mais maintenant que je vois

[pointe l'écran] vraiment j'ai l'air fatiguée tout le temps [mouvement de la main tournée vers le visage + frappe de la main sur les cuisses] ».Voici les images correspondant à cette séquence déclarative .



« je n'avais jamais remarqué [regarde et pointe l'écran] »



« je ne percevais pas [pointe l'écran + pointe soi-même] »



« vraiment j'ai l'air fatiguée tout le temps [mouvement de la main tournée vers le visage] »

Illustration 10 : Séquence gestuelle signalant le retour sur soi-même.

On peut observer, dans la progression de ces images, que la transition des gestes semble représenter le mouvement même de retour sur soi : a) pointe et regarde l'écran → observe l'image de soi ; b) pointe l'écran et pointe soi-même → perçoit quelque chose que l'image donne à voir ; c) geste dynamique de la main → exprime et met en relief sa compréhension à partir de ce qui est vu. De cette manière, les gestes gagnent progressivement en expressivité sémantique : de signaux déictiques devenant signes. Les réalisations des gestes [regarder et pointer l'écran] et [pointer soi-même] attestent la fonction du film de provoquer, au moyen du déploiement de soi par l'image extérieure, mais aussi par le dialogue avec l'autre (chercheuse), un retour réflexif sur soi, sur ses actes, et gestes. Pour cela, on fait l'hypothèse que la professeure a pu, à partir du film, faire une nouvelle lecture interprétative de son vécu. Le geste [mouvement de la main tournée vers le visage] renforce cette idée, puisqu'on peut l'interpréter de manière assez cohérente comme indice du fait que la formulation de sa compréhension se fonde sur ce qu'elle a pu lire dans l'image de son corps et à partir de sa mimique ; de plus, la situation et sa réaction sont toutes deux contextualisées et resignifiées dans et par son activité langagière.

En effet, la compréhension et l'interprétation se développent tout au long du dialogue avec la chercheuse et aussi sous l'effet de l'intervention de celle-ci. L'analyse de la suite du dialogue montrera que son activité spécifique, orientée vers l'objectif poursuivi (contribuer à la transformation positive des situations du travail enseignant) prend une part significative dans les orientations de l'activité sur l'activité, ce que l'on se propose de traiter dans une nouvelle partie.

Engagement du chercheur comme destinataire et aussi *co-producteur* dans l'activité interprétative

À partir de l'énoncé 115K, on remarque comment la professeure manifeste une attitude d'évaluation par rapport à sa réaction dans l'activité filmée : « alors je pense que j'ai laissé trop évident [regarde et pointe l'écran] que ça m'a rendue... un peu agacée [mouvement de la main vers le visage +

pointe soi-même] parce qu'elle... en le voyant maintenant [regarde et pointe l'écran] elle a traduit [frappe de la main sur la cuisse]... ».

Cette évaluation, très différente de la contextualisation descriptive et expressive de l'énoncé 109K, constitue une transformation dans le processus de compréhension à propos de sa propre action-réaction. Comme l'on peut voir, les gestes [regarder et pointer l'écran] et [mouvement de la main vers le visage] signalent un retour interprétatif sur ses propres actes. Mais il convient d'interroger ce qui a provoqué un tel changement de regard sur la même séquence d'activité filmée, alors que la situation avait déjà été contextualisée précédemment.

On observe que, dans la réplique 115K, la professeure manifeste au moyen d'une attitude explicative le motif de son irritation, à savoir l'acte de l'élève traduisant, contrairement à ce qu'elle voulait éviter par sa propre action. Cela avait déjà été exprimé en 109K, toutefois, au fur et à mesure de la reconstitution langagière de sa réaction par rapport à l'action de l'élève, on peut remarquer une transformation sémantique progressive : rendre triste → se fatiguer → devenir essoufflée. De cette manière, la production discursive s'est centrée sur la réaction, en laissant à l'arrière-plan l'objet de celle-ci.

En ce sens, et si l'on suit le dialogue entre les activités de la professeure et de la chercheuse, on constatera que l'activité de cette dernière induit clairement l'activité réflexive de l'autre, en la faisant reprendre l'objet de sa réaction « morale et/ou physique ». Par là on comprend que cette activité de réflexion, loin d'être auto-centrée, se développe dans l'interaction et surtout dans un dialogue complexe d'interprétation et de co-construction de sens. Même si les questions de la chercheuse sont apparemment neutres, on perçoit une interprétation sous-jacente, soit de ce qui a été vu dans le film (l'activité de travail), soit de ce qui a été dit par la professeure (dans l'activité langagière sur l'activité); et cette interprétation se manifeste dans l'orientation qu'elle essaie subtilement de donner à la production discursive de la professeure. Sa question (110C) reprend l'énoncé 109K, en incitant la professeure à expliciter et développer sa compréhension sur la cause de sa « fatigue » : « et qu'est-ce que

vous [mouvement de la main vers l'interlocutrice] pensez que vous fatigue le plus [mouvement des mains en partant du ventre vers l'avant] ce qui vous apporte le plus cette [mouvement des mains en partant du ventre vers l'avant] cette fatigue ?

La chercheuse s'adresse à la professeure verbalement et gestuellement, d'abord en s'adressant à elle conformément au code linguistique : « vous », mais aussi en attirant son attention et l'encourageant à exprimer son point de vue par le mouvement de la main.



Illustration 11 : Réalisation du geste incitatif [mouvement de la main vers l'interlocutrice].

Par la suite, la chercheuse reprend et transforme la dramatisation réalisée par la professeure en 109K, en manifestant clairement qu'elle réagit au geste en tant que ressource langagière utilisée par K pour exprimer sa réaction morale et physique à la situation. On y voit clairement l'engagement de la chercheuse dans « une compréhension responsive active ». Autrement dit, elle s'implique elle aussi dans ce dialogue d'interprétation intégrant de mots, gestes, intonations, évaluations... Bref, c'est l'implication conjointe de ces deux protagonistes dans une activité nouvelle de production de sens matérialisant un « commerce » de ressources expressives qui sont ré-accentuées à chaque reprise-transformation (soit la reprise par l'autre, soit sa propre reprise).



Illustration 12 : Reprise du geste de dramatisation par la chercheuse.

On comprend que cette reprise du geste (ci-dessus) par la chercheuse transforme la dramatisation en une métaphore interprétative, car il n'a plus la fonction qu'il avait au moment de sa réalisation dans l'activité de la professeure. Il s'autonomise de l'expression produite auparavant et se met au service du sens associé à la nouvelle énonciation. De cette manière, il ne s'agit plus de dramatisation, mais de reproduction en tant qu'élément de signification

associé à l'effet subjectif que la professeure avait essayé d'exprimer, initialement, au moyen du geste, et ultérieurement au moyen du mot « fatiguée » et ses variations (verbe « se fatiguer »). Mobilisé dans l'activité de la chercheuse, et associé au mot « fatigue/fatiguer », le geste participe de la construction d'une nouvelle compréhension du phénomène rapporté au moyen de la dramatisation. On peut percevoir de plus, dans la reprise-transformation du geste par la chercheuse, son intention de stimuler encore le développement de l'interprétation par la professeure de l'objet de sa « fatigue ». En ce qui concerne ce mot, on essaie de le comprendre comme une tentative de « neutraliser » d'une certaine manière son discours, en utilisant le nom du verbe utilisé par la professeure (« ça me *rend fatiguée* », « enseigner *fatigue* »).

L'insistance de la chercheuse, qui reformule sa question (en 112C) face à la première réponse de la professeure (111K), renforce notre compréhension de son interprétation à propos de l'objet de la « fatigue ». En fait, en 112C, la chercheuse fait référence explicitement aux élèves, en révélant la relation qu'elle-même fait entre l'action de l'élève et la réaction de la professeure : « parler tout le temps ? et par rapport aux élèves ? [regarde et pointe l'écran] vous avez dit qu'elle... [pointe l'écran] elle n'a pas... compris... [pointe son interlocutrice] je ne sais pas... » (112C). En effet, sa question induit la professeure à développer sa réponse, en énonçant le fait qui a provoqué son mécontentement : « elle a traduit [pointe et regarde l'écran] n'est-ce pas... » ; finalement, confirmé par la chercheuse en 114C : « a traduit oui... [pointe son interlocutrice] ».

Ainsi, on comprend que le croisement avec l'activité de la chercheuse amène K au moment où elle évalue sa propre action en 115K : « alors je pense que j'ai laissé trop évident [regarde et pointe l'écran] que ça m'a rendue... un peu agacée [mouvement de la main vers le visage + pointe soi-même] parce qu'elle... en le voyant maintenant [regarde et pointe l'écran] elle a traduit [frappe de la main sur la cuisse]... ».

L'évaluation est suivie d'une attitude explicative qui justifie sa réaction : « et elle fait beaucoup ça [frappe de la main sur la cuisse] elle traduit beaucoup

cette élève [frappe de la main sur la cuisse] ». Ensuite, la professeure reproduit encore une fois la dramatisation de sa réaction à l'action de l'élève. On en déduit alors une valeur argumentative, en faisant l'hypothèse qu'elle a pour fonction de montrer comment l'action de l'élève s'oppose à l'effort fait par la professeure, surtout si l'on remarque l'association entre la dramatisation et le segment final de l'énoncé : « *aaïe* [mouvement ascendant-descendant du tronc et des bras] alors vous faisiez tout un effort [secoue le poings en haut + frappe de la main sur les cuisses] pour ne pas parler... [mains étendues] [frappe de la main dans la main (bruit)] et d'un coup on parle... ». (115K).

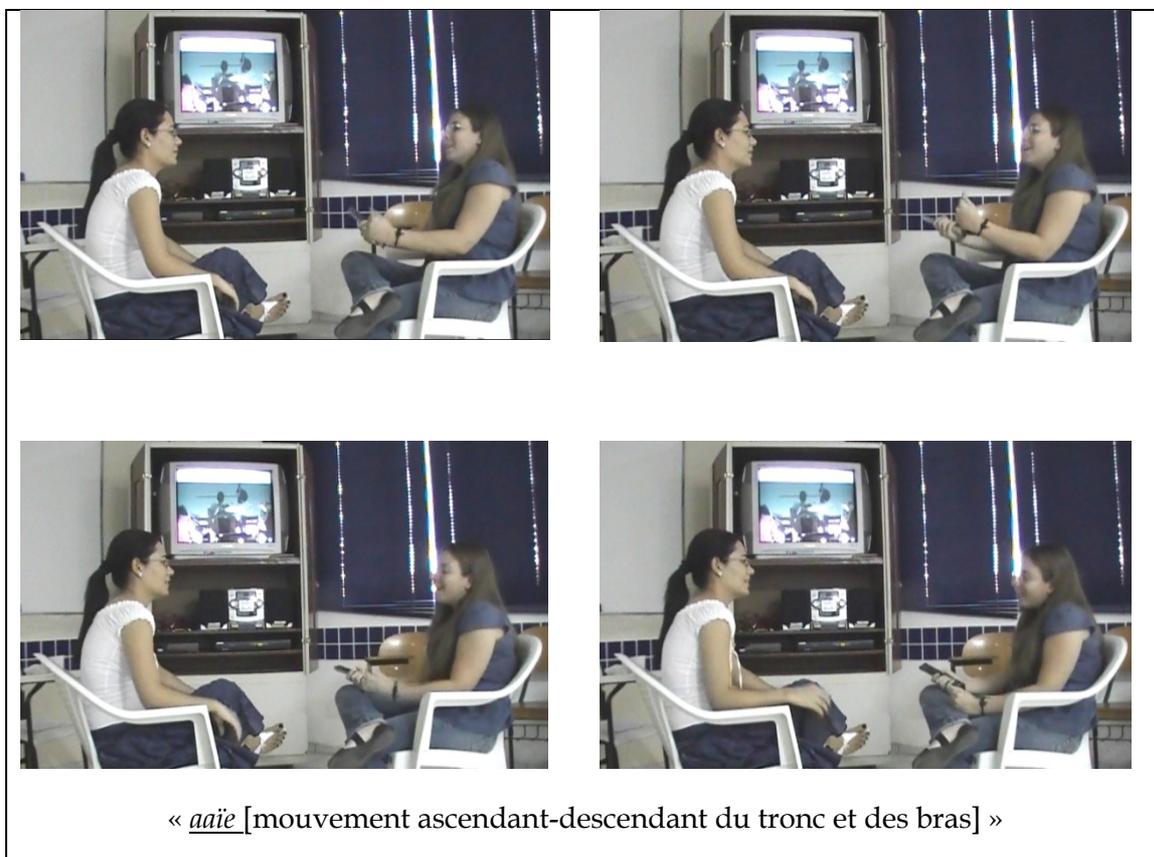


Illustration 13 : Répétition de la dramatisation de la réaction à la traduction par l'élève.

Il semble que cette reproduction de la dramatisation ferme un circuit, en revenant à la situation recontextualisée au début de 109K, mais après toute une série de transformations de sens, rapports et attitudes vis-à-vis de la situation sous l'analyse. Cette dernière fois, par contre, K recontextualise la situation en

effaçant les auteurs des actions, ce qui donne un caractère général à la situation, et renforce notre compréhension de sa valeur argumentative. On remarque en outre à ce moment d'autres intonations gestuelles accompagnant chaque action rapportée. Il faut encore remarquer l'effet sonore produit par la dernière intonation gestuelle (en 115K), précédant le renforcement de l'action de l'élève : « [frappe de la main dans la main (bruit)] et d'un coup on parle... ». On peut en déduire que c'est à ce bruit particulier que la chercheuse réagit ensuite : et ça va vers.. ça choque... [métaphore gestuelle pour "choquer"] avec... » (116C). Sa « compréhension responsive » se manifeste aussi au moyen d'une autre métaphore gestuelle, avec laquelle elle incite encore une fois la professeure à expliciter l'objet de son mécontentement.



Illustration 14 : Réalisation de la métaphore gestuelle par la chercheuse.

Finally, in reaction to the inciting statement of the teacher, the professor confirms one more time the opposition between the action of the student and her own action: « avec ce que j'essayais de faire... ne pas traduire et faire en sorte qu'ils comprennent par d'autres moyens... » (117K). Thus, from the beginning to the end of the sequence it is the contradiction, or the hindrance, experienced in her work activity that pushes the person to find expressive means to understand (at first) and to make understood (then to the other) her experience.

Implication de l'activité sur l'activité pour la compréhension du travail

The two brief dialogue sequences addressed up to now show how the methodological framework of self-confrontation allows touching upon fundamental questions of the *profession*, by making them be taken up and developed by the real interested parties, that is to say the professionals themselves. This means that two important conditions lead to the activity of reflection on work: the artifact of the film (the filmed activity) (Faïta, 2007), and the dialogue with the researcher and with the peers. The dialogue with these latter, as we have seen, is realized also in absence, as a dialogue with the other in us, and also with the collective, when work speaks through the mouth and through the body of the subject-operator, unveiling the aspects understood and generic of the work activity.

In this sense, we attest that the confrontation with *professional difficulties* functions really as a doorway to a renewed understanding of work situations. The example of the teacher is very clear: she reacts from the beginning to moments of contradiction in her work activity. The linguistic activity that develops from this confrontation makes evident a prohibition until then implicit (that of using the mother tongue in the French classroom), and which seems to be at the origin of all the effort that the teacher makes to accomplish and respect the dominant rule in her environment: « il faut parler la langue étrangère tout le temps », as another teacher said in another dialogue of self-confrontation. But, how to follow completely the prescription (that the beginning teachers

s'imposent en général), si les élèves demandent souvent la traduction des mots, et leurs significations? s'ils soufflent ceux qu'ils pensent être les mots correspondants dans leur langue maternelle? Peut-être une des clés pour comprendre les dilemmes et conflits qui « guettent » le professeur débutant de langues serait de comprendre que son activité ne peut pas constituer une simple réponse aux prescriptions (Amigues, 2004).

Le professeur est conditionné, en général, pour mesurer l'efficacité de son action à l'aune du respect des techniques dominantes dans son milieu. Tout au long de sa formation universitaire, le futur enseignant connaît différentes perspectives méthodologiques, techniques, manières de faire attendues ou interdites, ainsi que les présupposés théoriques qui fondent la validité des conduites d'action prescrites. Ce n'est qu'au moment du stage que le professeur débutant se confronte à la réalité de la salle de classe (en tant qu'enseignant). Il y arrive souvent muni de techniques qui toutefois n'informent pas sur les situations concrètes. Souvent, on ne lui dit même pas qu'il peut et doit apprendre dans le quotidien de son activité, dans l'interaction avec les élèves, qu'il peut trouver des solutions nouvelles et efficaces puisqu'en cohérence avec les demandes réelles des situations concrètes. C'est la portée du concept de « genre professionnel » (Clot, Faïta, 2000), lequel permet de comprendre que cette « partie sous-entendue de l'activité », imprégnée d'évaluations communes, englobe déjà un « travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels » (*ibid.* : 9). Mais, en plus, si l'activité individuelle se sert de l'histoire sociale du genre en tant que « manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet » (*ibid.* : 12), elle doit tenir en compte aussi, pour son efficacité, l'histoire personnelle du sujet-opérateur en tant que source d'« instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs sédimentés au cours de sa vie, qu'on peut voir également comme un stock de prêts-à-agir en fonction de l'évaluation de la situation » (*ibid.* : 17).

Le stage devrait donc être un chantier pour explorer les techniques, et tester les règles dominantes, non pour les respecter aveuglément, mais pour les mettre à l'épreuve du réel. Elles n'ont de sens que si elles arrivent à satisfaire les exigences de chaque situation, si elles permettent d'accomplir efficacement les objectifs « remaniés » dans la rencontre entre les sujets élèves, le sujet professeur et l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire construire ensemble les objectifs des actions pour que celles-ci se réalisent en cohérence, en donnant du sens aux activités d'apprentissage et d'enseignement.

Le professeur stagiaire et débutant devrait être renseigné sur le fait que son activité est une co-activité (Amigues, 2003) : lui et ses élèves sont des co-acteurs, dont les activités s'adressent à un objet commun : l'appropriation d'un objet de connaissance, le développement de compétences (actionnelles, communicatives, linguistiques, pragmatiques, culturelles, etc., dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère). L'activité d'enseignement-apprentissage se constitue donc dans une relation entre des personnes, entre leurs activités (enseigner et apprendre), entre leurs styles (manières d'enseigner et d'apprendre). En outre, chaque classe est hétérogène, et impose différentes demandes au professeur à chaque moment. En ce sens, on propose de rapprocher d'une certaine manière l'activité enseignante (au moins dans le cas spécifique de l'enseignement de langues à des adultes) à l'*activité de service*, selon la définition de De Gasparo (2015), parce que cette notion permet de prendre en compte la part constitutive de la demande des élèves (leurs attentes, besoins, styles...) dans l'activité d'enseignement. En fait, le professeur ne répond pas qu'aux prescriptions antécédentes (les lois de l'éducation, de l'institution d'enseignement, du collectif, de la méthodologie et de la méthode choisies, etc.), on dirait qu'il répond aussi et peut-être plus aux demandes de ces co-acteurs apprenants, celles qui se présentent dans le cours même de leur activité conjointe, c'est-à-dire quotidiennement dans l'interaction professeur - élèves, dans le croisement de leurs activités respectives. On peut dire que la confrontation entre ce que le professeur attend de ses élèves et ce que ceux-ci

attendent du professeur est constitutive même de la situation d'enseignement-apprentissage.

Outre les difficultés professionnelles, la confrontation même avec celles-ci dans le cadre de l'autoconfrontation crée un autre ordre de difficulté : avec quels moyens comprendre pour alors expliquer et faire comprendre l'expérience de ces enjeux de la profession ? En fait, la conjonction de ces deux ordres de difficultés crée une situation méthodologique extraordinaire, ouvrant l'espace à une activité langagière tout à fait nouvelle dans et par laquelle on essaie de reconstruire et développer l'expérience.

En ce sens, on a pu remarquer comment les ressources langagières (tels que les intonations vocales et gestuelles, et aussi la dramatisation) qui émergent dans *l'activité sur l'activité* jouent bien le rôle d'indices ou traces matérielles des évaluations, ainsi que des états physiques et moraux (par exemple, l'insatisfaction, la fatigue...) de l'opérateur par rapport aux situations de difficulté (empêchement, opposition...). En outre, bien au-delà de ce rôle d'indice d'aspects cruciaux de l'activité de travail, ces ressources se révèlent des vrais instruments symboliques permettant aux sujets-acteurs de reprendre et transformer les sens de leurs actions.

Pour une synthèse : le dialogue pour identifier les difficultés du métier et les surmonter

Par son application au travail enseignant défini comme objet, l'étude qui précède s'efforce de consolider et développer les fondements d'un axe de recherche empruntant ses présupposés de base au cadre des « méthodes indirectes », suggéré par Vygotsky, à la conception du *rapport dialogique* proposée par Bakhtine, autant qu'à l'application spécifique des principes de l'ergonomie de l'activité à ce même domaine.

Les difficultés et enjeux méthodologiques découlant de ces choix ne manquent pas, à commencer par la transgression du concept de *dialogue*, que l'on élargit ici à l'intégralité de l'échange reliant (et opposant) les participants aux situations soumises à l'investigation, à commencer par la confrontation des

professeurs au film de leur activité. Car on « postule que le réalisé de l'activité imprègne le dialogue, réunissant et opposant les protagonistes de celui-ci, fût-ce à l'intérieur de l'individu lui-même, et que ce dialogue offre au réel, même enfoui ou inhibé, l'occasion de se manifester » (Saujat, 2010 : 69). Il est évident dès lors qu'aucune volonté de restriction, soucieuse de réduire ce dialogue, *a fortiori* le « rapport dialogique », notion clé de la théorie bakhtinienne, à la mesure de phénomènes définissables et inventoriabiles *a priori*, ne saurait se justifier. De ce point de vue, « Le réel [...] se dessine non pas comme un complexe d'éléments, de situations objectivement discernables mais plutôt comme un jeu de mouvances, de glissements, de rapports labiles » (*ibid.* : 70). C'est la justification d'un choix conduisant à définir comme « dialogue d'interprétation » le produit initial de l'autoconfrontation. Dans ce sens en effet, loin de se limiter à la mise en discours des actes et de leurs enchaînements, que les intéressés se voient accomplir, cette activité implique d'abord que ceux-ci affrontent la difficulté majeure consistant à rechercher et utiliser les ressources expressives nécessaires.

Entre l'activité 1 et l'activité 2 (dans le rapport de « l'activité sur l'activité »), il n'y a pas de rapport d'élicitation, de déchiffrage ou de transposition par le biais du langage, mais une progression, substrat du triple développement - objet, situation, sujet (Clot, Faïta, 2000).

C'est dans ce *processus* développemental que se déploie un remembrement, une mise en cohérence (en synergie) des composantes du sens - dont les significations (comprendre le « sens des mots de la *langue* ») (Bakhtine, 1952/1984) font sans doute partie, mais surtout les manifestations extra-verbales (dont les gestes, les conduites, le corps dans son intégralité). Celles-ci, particulièrement le geste et la posture dans leur variété, doivent être vues comme le lien, le *liant*, qui assure le rapport entre situations, contextes et communication symbolique (verbale incluse). Il va de soi, de ce point de vue, que les professionnels (ici la professeure) associent dans ce rapport - indissoluble - geste (les manifestations corporelles dans leur ensemble) et discours dans le dialogue en autoconfrontation. L'image des difficultés

professionnelles affrontées dans la situation initiale, filmée, initie des reprises et développements dans le dialogue provoqué par la seconde situation, dont témoigne l'analyse des séquences filmées de cette même autoconfrontation. C'est pourquoi on fait l'hypothèse que la continuité entre les deux activités successives, bien au-delà d'une verbalisation-explicitation de l'activité source ou première (dans le processus dialogique) par la seconde (dialogue en autoconfrontation), met en scène la dimension la plus délicate de ce rapport dialogique : comment trouver et mettre en œuvre des ressources offrant au sujet parlant et agissant la possibilité de « donner la parole à son travail », de laisser s'exprimer le « métier ». C'est probablement cette dimension fondamentale, à savoir l'aspect physique, kinésique, de l'activité première qui fonde la continuité entre les deux phases du processus d'autoconfrontation.

Cette continuité situationnelle, physique, « émotionnelle » (dont les marques sont pour nous à la fois gestuelles, posturales, intonatives, prosodiques, précisons-le, et sans statut privilégié d'une catégorie parmi les autres) entre les deux activités, offre le substrat du *processus* développemental où se déploie un remembrement, une mise en cohérence (en synergie) des composantes du sens - dont les significations font certes partie, mais sans plus. Celles-ci sont cependant subverties, la plupart du temps dévoyées, aussi bien au plan lexical que structurel, ce qui n'est pas sans rapport avec ce qu'écrivait Bruner à propos du récit en évoquant la « subjonctivisation » de ce dernier : « Grâce au récit, nous construisons, nous reconstruisons et même, d'une certaine manière nous réinventons le présent et l'avenir » (Bruner, 2005: 113). En ce sens, on sera enclins à reconsidérer une conception généralement admise du rapport langage - travail, dans laquelle le premier nommé jouerait la fonction de « béquille » du second. Suivant encore Bakhtine, on proposera plutôt d'élargir la notion de *langage* à une activité ouvrant l'espace à ce processus présumé de « reconstruction » et « réinvention », en se donnant pour les besoins de la cause les moyens du développement et des transgressions qu'il implique. A la différence de la langue, normée et formellement structurée, le langage ne supporte d'être encadré ni découpé en *fonctions* prédéfinies et

inventoriables. Il est dans ce jeu de « labilités » et « glissements » permanents, qu'il associe des dimensions dont les réciprocitys et les négations réciproques peuvent produire du sens à l'opposé de ce que suggérerait la langue, par détournement des fonctionnalités avérées (comme une personne qui, par son attitude, fait dire le contraire de ce qu'ils signifient aux mots qu'elle emploie).

Identifier ou définir le cadre de production du sens

Il est donc impératif, de veiller à ce que dans le cadre méthodologique proposé, une telle continuité des activités mises en dialogue s'inscrive dans le respect, précisément, de ce cadre. C'est le rapport aux images de son activité professionnelle en situation, aux difficultés qu'il révèle, qui nourrit le « dialogue d'interprétation » dans lequel s'engage le professeur. Or ce rapport est foncièrement tributaire, à ce stade, du jeu entre références, qu'elles soient situationnelles, physiques et/ou expressives, et ressources langagières. C'est celui-ci qui aboutit à la production d'un sens dont il faut le plus souvent rechercher l'origine dans les intervalles - incluant les contradictions mineures ou ouvertes - entre énoncés verbaux et conduites non-verbales.

Plus encore, à ce cadre tangible doit s'en ajouter un autre, non moins déterminant : celui qui définit, par convention tacite ou formelle, le principe même justifiant et guidant l'engagement commun des participants dans l'entreprise de connaissance de l'activité professionnelle. Dans le cas présenté ci-dessus, il s'agit de poursuivre ensemble l'objectif de mieux connaître le travail pour le transformer positivement, cadre théorique dont l'éloignement ou l'absence dissoudrait par la même occasion une composante déterminante du sens de l'activité. Il ne s'agit pas seulement de « susciter du dialogue », au sens où l'on réunirait, fût-ce au motif d'évoquer les activités de travail, un groupe de personnes. Comment se garantir, en effet, contre la multitude des glissements possibles ? On s'en remet ici au garde-fou que représente cette contrainte incontournable : la double référence, d'abord concrète, aux dimensions sensibles du réel de l'activité, principalement de leur historicité, des obstacles manifestés par l'image, et ensuite contractuelle, à l'objectif partagé de

transformer positivement les situations de travail. Par des voies différentes, contradictoires en apparence, on pense rejoindre ainsi les principes guidant Maggi et Rulli dans le Programme Interdisciplinaire de Recherche « Organization and Well-being ». La mise en œuvre d'une « méthode » (Maggi, Rulli, 2017 : 98) consistant à solliciter - littéralement - mot à mot la verbalisation par des travailleurs de leur façon de penser leur travail et d'en inventorier les caractéristiques aux fins de prévention des risques, en cherchant d'abord à se prémunir par une extrême rigueur contre les dangers que l'on vient d'évoquer : « Dans les situations de travail, cette méthode permet aux travailleurs de reconstituer une compétence dont ils ont été dépossédés depuis la 'révolution' de Frederick Taylor » (*ibid.* : 99).

C'est au prix de telles précautions théoriques et méthodologiques que peut émerger un « sens » des activités qui ne soit pas d'abord un sens prioritairement dépendant du sens des mots pour les autres, étrangers au milieu de travail, par l'entremise du « déjà dit », ou du pré-encodage des situations réelles en fonction de concepts indifférents aux aléas, et à la variabilité permanente de celles-ci. On se référera en l'occurrence à ce qu'écrivait Schwartz : « ... l'expérience vécue et agissante du travail ne peut jamais adéquatement être pré-décrite dans l'instant par des ajustements de mots, des séquences de phrases, parce que toute configuration d'activité est toujours en partie inédite » (Schwartz, 1992 : 74).

En guise de conclusion : la connaissance pour transformer, fruit du dialogue chercheur - opérateur

Le professeur, comme tout opérateur, se trouve dans l'obligation de remettre en travail à plusieurs niveaux l'objet qu'il a voulu ou accepté de constituer en motif de sa réflexion : se libérer du « prêt à dire », identifier les buts et les moyens de cette nouvelle activité, dépasser certaines de ses propres convictions, se prêter à l'échange avec un milieu scientifique, extérieur à son milieu professionnel... Il faut donc demeurer conscient des incertitudes que génèrent de telles tentatives, pas plus qu'on ne doit éluder la question épineuse

des enseignements à retirer de ces expériences, de leur portée, selon nous foncièrement méthodologique. La tentative qui précède permet de discerner clairement les défis accumulés : entrer dans une démarche de connaissance d'une activité humaine spécifique en commençant par des choix théoriques et méthodologiques dont on présume qu'en créant l'espace de développements multiples ils nous exposent à des remises en question affectant ces choix eux-mêmes, sous l'effet des transformations en série dont on fait l'hypothèse : des situations, des objets de l'activité sur l'activité, des sujets agissants. Seule une dimension supplémentaire, globalisante, dira-t-on, offre la garantie d'un développement de ce processus dialogique orienté vers la production de connaissances nouvelles : la confrontation à autrui en même temps qu'à elle-même de la personne en charge de la « co-analyse » de sa propre activité. Dans les séquences présentées ci-dessus, c'est le dialogue du professeur avec le chercheur qui remplit cette fonction. C'est grâce à cette implication, autre qu'une simple conduite de situation expérimentale ou technique d'entretien, mais investissement réel dans le croisement des activités de l'une et de l'autre, que les manifestations du sujet participant prennent sens, acquièrent une valeur. Les engagements respectifs dans leurs rôles font que les protagonistes s'emploient à se faire comprendre et, au besoin, à convaincre, dans le premier cas, à comprendre et stimuler dans l'autre. L'échange de gestes auquel se livre la professeure avec elle-même, entre situation filmée et situation présente, se double d'une répétition-transformation de ces gestes adressés à la chercheuse, directement ou non, non sans susciter de la part de l'interlocutrice des formes d'enchaînements traduisant l'existence d'un niveau encore plus étendu du dialogue. Ainsi, la restriction délibérée du champ d'investigation à la personne du sujet parlant et agissant du professeur, loin de rétrécir la problématique à la singularité, l'élargit au contraire, en lui conférant une ampleur insoupçonnée.

L'étude présentée ci-dessus s'inscrit parmi les tentatives destinées à « donner la parole au travail », fidèle en cela aux préceptes de l'ergonomie francophone. Ce n'est évidemment pas le « travail » en tant qu'interlocuteur qui répond à la sollicitation, mais les protagonistes du dialogue en

autoconfrontation, investies dans une activité qui n'est plus seulement singulière, encore moins linéaire. L'expérience décrite témoigne d'un fait essentiel : seul le dialogue, les explorations qu'il autorise dans la sphère des potentialités expressives, dont l'association du geste et de la parole, permettent de découvrir ce qui fait sens : la difficulté, voire l'impossibilité à dire ou exposer par les ressources linguistiques traditionnelles.

Références bibliographiques

AMIGUES R.

2003 Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante, *Skholê*, hors-série 1 : 5-16

2004 Trabalho do professor e trabalho de ensino, in Machado A.R. (Ed.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*: 35-53, Londrina: Eduel.

AMIGUES R., FAÏTA D., SAUJAT F.

2004 *L'autoconfrontation croisée* : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle, *Bulletin de psychologie*, 57, 1, 469 : 41-44.

AMORIM M.

2012 Cronotopo e exotopia, in Brait B. (Ed.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*: 95-114, São Paulo: Contexto.

BAKHTINE M.

1952/1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

1970 *La poétique de Dostoïevski*, Paris : Points Seuil.

BROSSARD M.

2012 Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture, in Clot Y. (Ed.), *Vygotski maintenant* : 95-116, Paris : La Dispute.

BRUNER J.

2005 *Pourquoi nous racontons nous des histoires ?*, Paris : Pocket.

CLOT Y.

2006 *La fonction psychologique du travail*, Paris : Presses Universitaires de France.

2008 *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : Presses Universitaires de France.

CLOT Y., FAÏTA D.

2000 Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4 : 7-43.

CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L.

2001 Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*. 146 : 17-26.

DE GASPARO S.

2015 La place de l'activité dans l'analyse du travail. Pour une ergonomie de l'activité de service : 1-17, <http://www.atemis-lir.fr/sandro-de-gasparo/>

FAÏTA D.

2007 L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité, *@ctivités*, 4, 2 : 3-15.

2017a Autoconfrontation, in Barbier J.-M., Durand M. (Eds.), *Encyclopédie des analyses de l'activité* : 121-139, Paris : Presses Universitaires de France.

2017b From the point of view of language as activity / Du point de vue de l'activité langagière / Dal punto di vista dell'attività linguistica, in Maggi, B., Rulli G. (Eds.), *Debate on work analysis for prevention* : 84-102 / *Débat sur l'analyse du travail pour la prévention* : 74-88 / *Dibattito sull'analisi del lavoro per la prevenzione* : 71-84, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

FAÏTA D., MAGGI B.

2007 *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*, Toulouse : Octarès Éditions.

FAÏTA D., VIEIRA M.

2003 Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée, *Skholê*, hors-série 1 : 57-68.

FRANÇOIS F.

2005 *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, Lyon : ENS Éditions.

1998 *Le discours et ses entours: essai sur l'interprétation*, Paris: L'Harmattan.

GRIMAUD F.

2017 *Le travail du professeur hors la classe des professeurs des écoles*, Paris: Éditions Syllepse.

LEPLAT P.

1997 *Regard sur l'activité en situation de travail*, Paris : Presses Universitaires de France.

MAGGI B., RULLI G.

2017 On work analysis for prevention / De l'analyse du travail aux fins de prévention / Su l'analisi del lavoro a fini di prevenzione, in Id. (Eds.), *Debate on work analysis for prevention : 84-102 / Débat sur l'analyse du travail pour la prévention : 89-108 / Dibattito sull'analisi del lavoro per la prevenzione : 85-103*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

RABARDEL P.

2005 Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir, Id., Pastré P. (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception : 11-31*, Toulouse : Octarès Éditions.

SAUJAT F.

2010 *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*, Habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille : Université de Provence.

SAUJAT F., FELIX C.

2018 Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique, *Phronésis*, 7, 2 : 4-14.

SPERANDIO J.-C.

2017 From the point of view of ergonomics / Du point de vue de l'ergonomie / Dal punto di vista dell'ergonomia, in Maggi, B., Rulli G. (Eds.), *Debate on work analysis for prevention : 5-17 / Débat sur l'analyse du travail pour la prévention : 5-18 / Dibattito sull'analisi del lavoro per la prevenzione : 5-18*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

SCHWARTZ Y.

1992 *Travail et Philosophie. Convocations réciproques*, Toulouse : Octarès Éditions.

TELLIER M.

2006 *L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère : étude sur des enfants de 5 ans*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Paris : Université de Paris 7 – Denis Diderot.

THEUREAU J.

2010 Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action', *Revue d'Anthropologie de connaissances*, 4, 2 : 287-322.

TODOROV T.

1976/1981 La structure de l'énoncé, in: Id. (Ed.), *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi d'Écrits du cercle de Bakhtine : 287-316, Paris : Seuil.

VIEIRA M., FAÏTA D.

2003 Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada, *Polifonia*, 7 : 27-65.

VYGOTSKY L.S.

1926/1997 *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

2014 *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris : La Dispute.

WISNER A.

1995 *Réflexions sur l'ergonomie*, Toulouse : Octarès Éditions.